Entretextos

ISSN 0123-9333 / e-ISNN 2805-6159

Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe

Año: 18. N.º 35 julio - diciembre, 2024

Este fascículo fue depositado en Zenodo para su conservación
https//doi.org/10.5281/zenodo.11444369

SABERES TERRITORIALIZADOS Y EDUCACIÓN



Imagen: Saberes Ancestrales. Medicina tradicional wayuu.
Diseñador Elion Alberto Peñalver Uriana (Riohacha, La Guajira. 2024)



Facultad de
Ciencias de la Educación



Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe

ENTRETEXTOS

ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159

Universidad de La Guajira
Facultad de Ciencias de la Educación
Programa de licenciatura en Etnoeducación e Interculturalidad
Grupo de investigación Aa'in
Semillero de investigación Historias de Vida
Riohacha -La Guajira, Colombia

El alcaraván



Siempre en vigilia, símbolo de abundancia y fecundidad, presiente la lluvia en la cultura wayuu y los nacimientos en la memoria colectiva de los llanos orientales colombovenezolanos; es rápido, de caza difícil, va adelante, descubre lo extraño y encuentra la vida … invisibilizado como muchas culturas nuestras.

Revista *Entretextos*

Entretextos es una publicación semestral de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Guajira, busca dar cuenta del pensamiento y sus movimientos, de las relaciones y sus transformaciones; de la realidad de las Ciencias Sociales y Humanas.

Pretende, además, estimular la investigación de hechos y perspectivas; la escritura que abre nuevas opciones, conocimientos y reinterpretaciones; la lectura de nacientes prácticas e interacciones. En síntesis, lo que se quiere es la publicación de resultados, discusiones hacia adentro y hacia afuera de la Universidad.

El primer número se publicó en el segundo semestre de 2007; para ese momento, la Revista fue pensada para provocar la escritura en el campo de la Educación, más tarde, su estructura incorpora nuevas esencias, diálogos y defensas en el área de la interculturalidad, más allá de La Guajira y Colombia, desde Latinoamérica y el Caribe, además como una manera decidida de acercarse a otros pares y comunidades académicas en el orden nacional e internacional.

De acuerdo con sus propósitos, Entretextos publica los resultados de proyectos de investigación, trabajos de interés humanístico, reseñas de libros, perfiles de personalidades, expresiones locales que ayudan a captar realidades, convivir, dialogar con otras materialidades e inmaterialidades; trabajos que contribuyan a evaluar estados del arte en líneas específicas o que lleven a interpretar e interpretarnos, que produzcan la necesidad de leer y leernos a la luz de otras lenguas y lenguajes.

Esta revista es publicada gracias al apoyo académico de Aa’in “principio motor de vida” (en wayuunaiki), Semillero investigación Historias de vida de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Guajira, Colombia.

Su financiación proviene de la misma Universidad.

The curlew



Always awake, symbol of abundance and fertility, it senses the rain in culture wayuu and births in the collective memory of the eastern Colombian-Venezuelan plains; it is fast, it's hard to be hunted, it goes ahead, it discovers the strange and finds life…invisibilized as many of our cultures.



Entretextos Journal

Entretextos is a biannual publication of the Faculty of Educational Sciences of the Universidad de La Guajira. I seeks to account for thought and its movements, relationships and their transformations; of the reality of the Social and Human Sciences.

It also aims to stimulate the investigation of facts and perspectives; writing that opens new options, knowledge and reinterpretations; the reading of nascent practices and interactions. In short, what is wanted is the publication of results, discussions within and outside the University.

The first issue was published in the second half of 2007; at that time, the journal was designed to provoke writing in the field of Education, later, its structure incorporated new essences, dialogues and defenses in the area of interculturality, beyond La Guajira and Colombia, from Latin America and the Caribbean, also as a determined way to get closer to other peers and academic communities at the national and international level.

In accordance with its purposes, Entretextos publishes the results of research projects, works of humanistic interest, book reviews, profiles of personalities, local expressions that help capture realities, coexist, dialogue with other materialities and immaterialities; works that contribute to the evaluation of states of the art along specific lines or that lead to interpreting and interpreting ourselves, that produce the need to read and read ourselves in the light of other languages and discourses.

This journal is published thanks to the academic support of Aa'in "motor principle of life" (in Wayuunaiki language), Life Stories Research Seedbed of the Faculty of Education Sciences, Universidad de La Guajira, Colombia.

Its financing comes from the University itself.

Karaloutta *Entretextos*

Entretextos wanee eraajira ojuitawoinsü aipiruawoi kashi julu'ujee Jukumajaaya Ekirajawaa juu'u Jikii Ekirajiapülee Muleusükat Wajiira, jüchejaaka ji'iyatüin ekiirujutka jee ju'unajialu'u, jüla'iraaka anain jee ji'inranajaayalu'u; tü shiimain eeka jünain Atüjalaa Mmatu'u jee Wayuuwainma'a.

Achejaasü, jiaya'a, emeechajaa achejaale kasa mochoojusalü eeka jee jamakua'ipalüin, ashajalaa eerulaka jeketü wopo'u, atüjalaa jee apansaajia o'uu; jaashaje'erala jekennuu a'yatawaa jee jütanajaaya. Maka'aya jia, tü jüchekaka jia awalakajaa a'yataalaa, ayounajirawaa julu'u otta watta juulia Jikii Ekirajiapüleeka.

Palajatka aküjalaa eiyalaasü palajatka jüse'eru'u juya 2007; yaala paala, Karalouttakaa akuyamajuushi jüpüla eme'echajaa ashajalaa julu'ujee Ekirajiapüleekat, mapa, tü jukua'ipa, eerutsü jeketü atsünii, ayounalaa jee anüikii ja'apüna jüntanajiraaya akua'ipaa wattalee juulia Wajiira Kolompia, Jiinalu'uleeja Mma Yaajatka jee Jirokojotka Palaa, maka jaa'in wanee o'ulakaa nanainmüin wanee meematüin a'yataala, namaayale na atüjüshiikana karaloutta yaaje'ewoliikana yaa jee namaa na wattaje'ewoliikana.

Maka jaa'in jütekalakaa, Entretextos, juwalakajawoluin a'yatawaa achejaanaka achiki mochoojuusalü, a'yatawaa keejiaka jüpüla awayuuja, karaloutta, nachikima'a wayuu, jüchiki mmatu'u akaalijaka akua'ipa, kepiajirawaa, ayounajirawaa jümaa kasa eeka jee tü meruuka; a'yatawaa anaka jüpüla ayaawata wanee a'yataala meematüin jaa'inpala, maka wanee ayaawatirawaa, erettiraka ashajaa jee aashaje'eraa julu'ujee wanee anüikii.

Aapüna ekiirü jüküjünüin achiki ji'ipawoi jee jupushuwa'aya pütchi eeka julu'u, aküjüin achiki jaraliin ka'ayataanin.

Aküjalaa eeka julu'u Entretextos, naa'inrala jee nasirü na kashajalaka.

Karalouttakaa awalaküjünüsü jaaliru'u jütsüin nakotchijaaya karalouttamaajana julu'uka Aa'in "jikii jütsüin kataa o'uu" (julu'u wayuunaiki), Juwaüyeesepala a'yatawaa mochoojuusalü Jüchikua wayuu julu'u Ji'ipajana Jikii Ekirajiapülee Karaloutta Wajiira, Kolompia.

Jütsüinka julu'ujeejatü jüpa'atain Ekirajiapüleeka.

Kaaraikai



Kato'uchi waneepia,
jüyaawase
Emiraa jee kachotülee
Nüyaawata aa'inchi juyakai
julu'u nakua'ipa
Wayuu jee na jemeishiikana
ekiiru'uwaa kojuyeinka
mma jutatuuika wopümüin
kolompiawenesueerajiraa
jüjüshi, kapülee atpainchi,
palajanaashi waneepia
niramaatüin tü naatajatka jee
ni¿iramaatüin
tü kataaka
o'uu…meruuyaakai maka
jaa'in mainma akua'ipaa
wakua'ipama'a.



Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe

Entretextos

Facultad de Ciencias de la Educación

Año: 18 N.º 35 (julio-diciembre), 2024 ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159 Universidad de La Guajira

Dossier
Saberes territorializados y educación
Territorialized knowledge and education
Wanaawajiraa atsüin. Unataja'atshii. Piuunaa. kusematannuu brasilje'ewolii. Atüjalaa Oumainpa'ajatü jee ekirajaeaa

Editora invitada
Jessica Visotsky, Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur (UNS), Argentina. Directora del proyecto de investigación “Interseccionalidades y pedagogías críticas en derechos humanos en clave territorial: abordajes desde la investigación participante y las metodologías cualitativas”, código 24/5008. Enero 2024-diciembre de 2027, UNS.
jessicavisotsky@yahoo.com.ar

Traductores

Inglés

Orlando Cárcamo Beerrío, ocarcamo@uniguajira.edu.co
Carlos Enrique Brito Sánchez, carlosenrique00@gmail.com
Yuliza Liliana Ramírez Barros, yulizalramirezb@uniguajira.edu.co
Yeisi Elibeth Mendoza, yeisimendoza@uniguajira.edu.co

Wayuunaiki

Gabriel Segundo Iguarán Montiel, Universidad de La Guajira, Colombia, giguaran@uniguajira.edu.co

Asistente editorial

Angela Elena Molina Acosta, Universidad de La Guajira, Colombia, amolina@uniguajira.edu.co

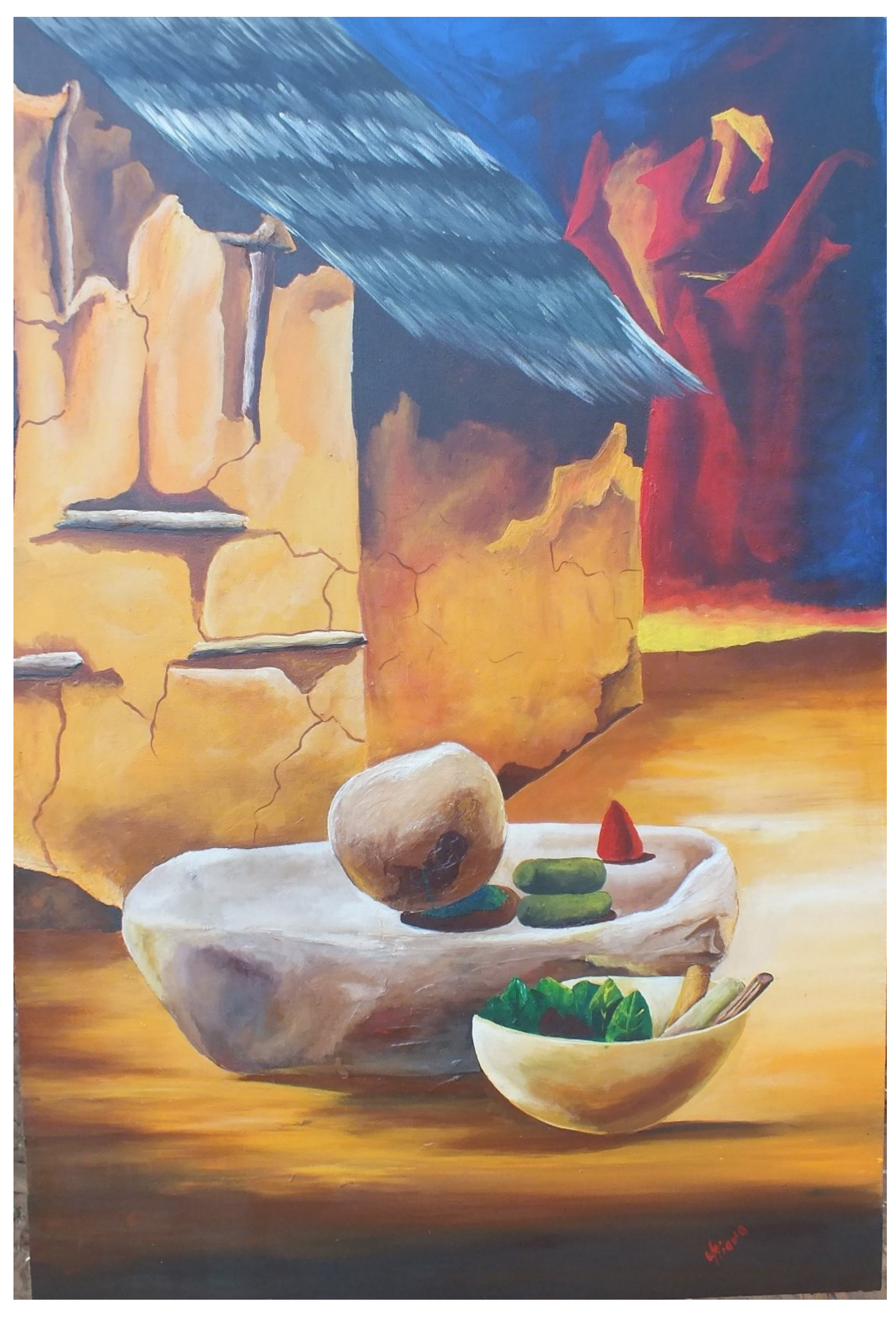


Imagen: Saberes Ancestrales. Medicina tradicional wayuu.
Diseñador Elion Alberto Peñalver Uriana (Riohacha, La Guajira. 2024)
**Esta imagen es la utilizada en la cubierta de esta edición*

Dossier

SABERES TERRITORIALIZADOS Y EDUCACIÓN

TERRITORIALIZED KNOWLEDGE AND EDUCATION

WANAAWAJIRAA ATSÜIN. UNATAJA'ATSHII. PIUUNAA. KUSEMATANNUU BRASILJE'EWOLII. ATÜJALAA OUMAINPA'AJATÜ JEE EKIRAJAEAA

Sumario / *Contents* / *Jukotchijaaya*

Presentación / *Presentation* / *E'iyatia*

Artículos/ *Articles* / *Aküjialu'u*

Argumentos/ *Arguments / Anüikima'a*

Pinceladas Regionales/ *Regional Touches / Ashajalaammapa'ajat*

Reseña de Libros/ *Book reviews / Jejeetsema'a karaloutta*



Imagen referencial inspirada en el arte latinoamericano. Generada con IA (chatGPT 4o)

Entretextos – Presentación / Presentation/ E'iyatia
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 18 N.º 35 (julio-diciembre), 2024, pp. 20-27
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.11441653

De entramados e interseccionalidades en los procesos territoriales: lecturas en clave educativa

From frameworks and intersectionalities in territorial processes: readings in an educational key

Annaajülee jee jüntanajiraayakua jüpüno'u oumanii: aashaje'eriaa jüpúlamüin ekirajawaa

Jessica Visotsky
https://orcid.org/0000-0001-7943-5258
jessicavisotsky@yahoo.com.ar
Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina

Estamos en este dossier denominado **"Saberes territorializados y educación",** compartiendo un compilado de veintidós artículos que analizan la educación desde un abordaje que contempla miradas que permiten complejizar nuestra comprensión a partir de reflexiones para aproximarnos a ella de un modo situado y crítico.

A modo de una gran madeja de lana de varios colores, texturas y grosores, como esas que mirábamos cuando niñas, las que muchas veces se anudaban, se entramaban o enlazaban hilos, así es este dossier.

Una madeja que se puede ovillar, desanudar y volver a anudar, una madeja donde hay ideas, reflexiones, experiencias de cada una o uno con un pensamiento común, de un tiempo, el contemporáneo, de un continente, Latinoamérica, donde la educación, la sociedad, el territorio dan lugar a un gran texto común. Texto que viene de tejido, tejido es *textum*. Los tejidos indígenas son grandes textos que nos cuentan, historias, significados, relatos. Esto pretende ser o es este dossier.

Un grupo de ocho trabajos que consideran las miradas étnico – raciales para el abordaje de las problemáticas que atraviesan a la educación se reúnen al inicio de este compendio. De un lado, en el artículo que nos comparte **Roxana Fraticola**, denominado "*Escenas de la vida escolar en escuelas de comunidades mapuche en el Departamento Huiliches, Provincia del Neuquén, Argentina*", nos propone adentrarnos en una investigación acción participante de metodología cualitativa en escuelas rurales

y urbanas con población del pueblo mapuche en la ciudad de Junín de los Andes y zonas próximas de la cordillera andina del sur de la Provincia del Neuquén, Argentina. La autora presenta su relato en escenas, cuyo contenido deviene del trabajo de campo de observaciones participantes, talleres y entrevistas a docentes de la zona. En las mismas puede percibirse la tensión existente entre la realidad de estas escuelas y la propuesta oficial en tanto conflicto intercultural. Propone que la cultura escolar y los hechos pedagógicos en estos centros escolares pueden, en sus aciertos y problemáticas, considerarse resultado de una tensión entre dos cosmovisiones muy diferentes y de la historia de cómo se fue dando esta relación asimétrica a raíz de los procesos de colonización y dominación sufridas por el pueblo mapuche.

En el trabajo de **Mirta Millan y Alexis Papazian**, titulado "*Pueblos indígenas, educación y genocidio en la Argentina. Cambios y continuidades en torno a los estereotipos y silencios en el sistema educativo*", su autora y autor analizan el rol de la narrativa histórica decimonónica, aquella que instaló la dicotomía civilización y barbarie en pos de un único Estado, en un único Territorio, con una única identidad Nacional. Plantean en sus análisis como contrapartida los cambios en espacios académicos a partir de la última década del siglo pasado, desde los cuales habría habido una reescritura de la historia tendiente a observar los crímenes de lesa humanidad y genocidio cometidos por las fuerzas militares argentinas contra la población indígena de ese país. Ponen en este trabajo una atención especial al cruce de la agencia indígena y las normativas y leyes vigentes en Argentina; consideran que es a partir de estas variables que les interesa profundizar en torno a la tensión existente dentro del sistema educativo en las formas y el tratamiento de la diversidad cultural. Así, en este trabajo se articulan miradas a partir de los cambios y continuidades en torno a la diversidad étnico-cultural y la interseccionalidad con el género.

El trabajo de **Ayelen Bruegno**, "*Diversidad cultural y desigualdades en el campo educativo: Debates y abordajes en perspectiva interseccional. El caso del Distrito de Villarino, provincia de Buenos Aires, Argentina*", nos propone adentrarnos en una región que forma parte, en términos económicos, del circuito de producción y exportación de la cebolla en fresco en la zona del Valle bonaerense del Rio Colorado. Esta región ha atraído desde la década del setenta predominantemente, considerables contingentes de trabajadores y trabajadoras del interior argentino y migrantes de países limítrofes como Chile y Bolivia, así la autora, plantea que este fenómeno ha traído aparejado variadas problemáticas socio económicas, así como de índole socio cultural, que hasta el día de hoy no han encontrado soluciones acertadas. En términos educativos (formales) las instituciones escolares, se han hecho eco de estas problemáticas, al verse sus matriculas caracterizadas por una fuerte diversidad cultural; así mismo, la autora se propone y nos propone reflexionar desde su lugar como docente acerca de estas problemáticas en las que las categorías de la etnicidad, el género, la clase social y la nacionalidad se atraviesan dando lugar a procesos de opresiones e identitarios caracterizados por la interseccionalidad de estas.

En el caso del trabajo de **Verónica Hendel**, "*Subvertir el lugar de enunciación: hacia la co-construcción de preguntas, estrategias y saberes acerca de nuestras biografías y territorios*", aborda las experiencias del territorio desde la perspectiva de jóvenes que

forman parte de familias migrantes latinoamericanas que asisten a la escuela secundaria en el conurbano bonaerense (Argentina). Es el producto de una investigación colaborativa que se propuso subvertir el lugar de enunciación, abordando las formas juveniles de habitar, recorrer y producir territorios que se despliegan desde las calles y el barrio donde su escuela está ubicada hasta sus ciudades y pueblos natales, y los múltiples recorridos transitados a lo largo de su vida. En este ejercicio de indagación, otorgamos centralidad a la producción de cartografías propias, a la creación de sus propios mapas, ilustraciones y relatos. De este modo, buscamos abonar a una perspectiva biográfica y generacional, entendiendo esto último como condición indispensable para la apropiación y producción de saberes que logren desafiar las asimetrías constitutivas de la producción de conocimiento geográfico en la actualidad.

El artículo de **Dayana da Silva Ferreyra,** "*Gramsci y la Educación para las Relaciones Étnico-raciales*", nos invita a adentrarnos en la perspectiva gramsciana en una clave de análisis que se enfoca en las lógicas estatales y sus efectos en el campo educativo y puntualmente en la política pública que se denomina como Educación para las Relaciones Étnico-Raciales (ERER) en Brasil. Esta política aparece en la escena brasileña después de la 3ª Conferencia Mundial de las Naciones Unidas contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y la Intolerancia de 2001, cuando los movimientos negros nacionales confrontan al gobierno situacional para comprometerse con cuestiones antirracistas a través de acciones afirmativas. Esta tensión lleva a la promulgación de la Ley 10.639/2003 que garantiza para los establecimientos de educación primaria y secundaria, tanto oficiales como privados, la enseñanza de la Historia y la Cultura Afrobrasileña de carácter obligatorio. Posteriormente, en 2008, el mismo texto incluyó la obligatoriedad de la enseñanza de la historia y cultura indígena en los espacios escolares (Ley 11.645/2008). La correlación entre ERER y Gramsci es estudiada por la autora del artículo a partir de consultorías antirracistas ofrecidas a grandes empresas con intenciones formativas-educativas.

El texto que acompaña este dossier, de **Alex André Vargem**, "*Imigrantes e refugiados e as transformações dos espaços urbanos em São Paulo*", se propone realizar una reflexión sobre la constitución de la urbanización de la ciudad de São Paulo a finales del siglo XIX y principios del XX y los procesos de racialización, así como las migraciones contemporáneas que residen en la ciudad de São Paulo. Un punto de partida es la reflexión sobre la inserción de los negros en la post-abolición de la esclavitud en 1888, punto central para discutir la cuestión de su integración y segregación, considerando un conjunto de prácticas que criminalizaron a los afrobrasileños recientemente liberados como el crimen. de 'vagancia', si no acreditaban relación laboral, podían ser llevados a la comisaría, incluidos los artistas musicales, además de las políticas de blanqueamiento de la población con la llegada de inmigrantes europeos y las políticas eugenésicas.

El trabajo de **Aldo Ocampo González**, "*Racialización, raciolingüística y transracialización: traducciones ontológicas, invenciones particularistas de la subjetividad*" nos invita a ahondar en la raciolingüística como campo de conocimiento que inscribe sus objetos de análisis más allá del biocentrismo racial que dio paso al

racismo lingüístico, interrogándose cómo los sujetos racializados articulan sus propias condiciones de enunciabilidad y escuchabilidad en el actual contexto de las Américas. Señala cómo la raciolingüística nos informa cómo a través del lenguaje tienen lugar diversos procesos de opresión a través de un sistema de contraposición del ser e informa, además, acerca de la intersección política entre raza y lenguaje, reconociendo que, ambos procesos se construyen mutuamente. El trabajo concluye, observando que, gran parte de las opresiones que experimentan la multiplicidad de formas de lo humano, no son otras que, las introducidas, en buena parte, por la episteme moderna y por la fórmula ontológica legada por el humanismo clásico. De ello se desprenden diversas clases de opresiones que operan de forma contingente sobre su naturaleza humana.

El trabajo de **Martha Ligia Herrera Valdés** "*Estigma en las instituciones etnoeducativas de Bolívar*" aborda en su texto justamente el estigma de racialización que circunda transversalmente en las instituciones etnoeducativas del departamento de Bolívar, Colombia, a través del lenguaje y revela procesos implícitos de la colonialidad del ser en la interacción cotidiana de las maestras, alumnos y comunidad escolar. El objetivo de esta investigación fue analizar que el estigma se constituye en criterio de reflexión y resignificación de los participantes para ser conscientes del lenguaje, comportamiento y actitudes frente al otro y orientado a la desconstrucción y reconstrucción de las representaciones identitarias que conviven en el aula. La metodología corresponde a un enfoque cualitativo de estudio de caso cuyo alcance es descriptivo denso a partir de dos categorías de análisis a entrevistas a docentes y estudiantes. Concluye en que el estigma subordina a un otro a partir de la colonialidad del ser afectando la interacción emocional en las comunidades etnoeducativas.

Una agrupación de tres artículos que se enfocan en las perspectivas feministas y sus abordajes desde perspectivas que consideran las miradas étnicas y de racialización le siguen al dossier. Uno de ellos, el texto de autoría de quién realiza esta presentación, **Jessica Visotsky**, denominado "*Los feminismos interseccionales y el protagonismo de los pueblos en el Abya Yala*", se realiza un abordaje de los feminismos contemporáneos en el Abya Yala abordados desde el papel relevante que tienen en la construcción de procesos políticos y organizativos de mayor protagonismo de los pueblos o democracias participativas. Focalizaremos en las formas políticas gestadas desde los feminismos de los pueblos indígenas y afrodiaspóricos así como desde el gestado de movimientos sociales de carácter moderno. Es un trabajo desarrollado a partir de experiencias feministas en el continente latinoamericano o Abya Yala, tanto históricas como contemporáneas.

En el caso del artículo de **Yafza Reyes-Muñoz**, la autora, "*Racismo y violencia de género. Autoetnografía de una historia de desolación, dolor y esperanzas*", la autora nos interpela desde Chile, a pensar cómo el racismo y sexismo son elementos estructurales de la violencia que sufren mujeres racializadas en todo el mundo y en cómo cada día más personas son obligadas a desplazarse de un país a otro, intentando encontrar mejores condiciones de vida. Así, se propone puntualmente visibilizar las experiencias de tránsito de mujeres haitianas que han partido desde Chile a Estados Unidos y Canadá, buscando dignidad para ellas y sus familias. También, invita a

incorporar y plasmar en nuestras investigaciones, la dimensión de la afectividad que implica el trabajo con otros/as y desechar la supuesta neutralidad en este plano, tan propia de la investigación academicista. Estas reflexiones surgen a propósito de un trabajo militante desarrollado con la comunidad haitiana residente en Chile durante los últimos seis años.

El trabajo de **Vilma Roxana Guzmán**, nos comparte miradas en "*Sexualidades e infancias. Saberes y prácticas educativas en territorios rurales e indígenas de la Puna jujeña – Argentina*"; su autora toma como referencia la experiencia de abordaje educativo en una escuela primaria rural y lo realiza en el marco de propuestas de investigación social y prácticas extensionistas en la zona, planteadas por un equipo de docentes e investigadores de la Universidad Nacional de Jujuy. Se realizó un abordaje a partir de la demanda de las instituciones y se trabajó con docentes de los niveles inicial y primario, analizando el problema de las "sexualidades e infancias", para el que se buscó adecuar la mirada sobre los contextos de ruralidad y diversidad étnica, en una localidad donde cobran protagonismo las comunidades indígenas kollas. Entre algunas conclusiones preliminares se identificaron obstáculos de índole cultural, religiosos, geográficos, económicos, formativos, para el análisis de la educación sexual integral, el cual se enfoca así en situaciones que posicionan a la escuela como institución de referencia para llevar adelante acciones preventivas de problemáticas vinculadas con la salud sexual, de conexión y sostén a las trayectorias escolares. Así como la importancia de promover y consolidar el tratamiento del enfoque de género, de derecho, y la aproximación a la salud intercultural en las infancias, desde un análisis interseccional.

Finalmente, un tercer agrupamiento de seis trabajos, que abordan miradas sobre la educación desde análisis que contemplan procesos políticos, concepciones, miradas, experiencias territoriales a partir de las pedagogías críticas y desde las teorías sociológicas críticas. Uno de ellos es el artículo de **Waleska Rodrigues Costa,** quién en su artículo "*Processos narrativos como atravessamentos no Currículo Mínimo do Curso Normal do Rio de Janeiro*", reflexiona sobre las limitaciones del Currículo Mínimo (2013) para la formación inicial de profesores de la red educativa estatal de Río de Janeiro, a partir de su experiencia como docente. Plantea el análisis del discurso normativo, con una perspectiva de la formación docente como locus de un antagonismo imposible la teoría y la práctica. También reflexiona acerca de ese 'mínimo', referido justamente a la lista de conocimientos necesarios para establecer una educación inspirada en los enfoques neoliberales del contexto político en el que fue construido. La autora desafía a plantearnos una reflexión sobre cruces necesarios en este currículo, en el sentido de poder desarrollar alternativas para superar lo que la normativa propone como resultado mínimo, sesgando la escucha de narrativas. El argumento se refiere a que el Currículo Mínimo reproduce la expresión de las políticas públicas de educación dentro del estado de Río de Janeiro, incluso más perversas que las políticas curriculares anteriores, porque no disfraza su visión parcializada de la formación docente en la educación jerarquizada. La propuesta sería trasladar la comprensión del trabajo de formación pedagógica más allá de la dicotomía teoría/práctica, a partir de las narrativas como dispositivo metodológico de disciplinas empíricas, identificadas como

laboratorios y pasantías, en el Curso Normal, desde la perspectiva de la producción curricular como espacio para la enunciación de las culturas.

En este apartado de trabajos, **Abdiel Rodríguez Reyes**, en su texto, "*Universidad y transformación social*", comparte el artículo en el que hace un análisis sobre papel que debe jugar la universidad en la transformación social. Así plantea la importancia de la toma de conciencia, la crítica al orden vigente, también la creatividad para diseñar las condiciones de posibilidad de la transformación social. La universidad es un espacio de contradicciones; también abierto a la posibilidad de ser parte de los cambios que un país necesita.

El trabajo que presentan **Nina Lys Nunes; Verônica Albano Colantonio; Letícia de Godoy Torso; Fernanda Brando**, "*Contribuição da Economia Ecológica para a Análise das Políticas Socioambientais Brasileiras em um Cenário Latino-Americano*" es una invitación a adentrarse en un análisis de las políticas socioambientales brasileñas desde la perspectiva del campo de la Economía Ecológica (EE), en el contexto de América Latina, con un enfoque especial en las Políticas de Agricultura y Producción de Orgánicos de Brasil y del Estado de São Paulo. La metodología empleada, basada en conceptos de la EE, evaluó el marco de las políticas en criterios y principios de sostenibilidad, incorporando aspectos ambientales, sociales y políticos del desarrollo sostenible. El estudio categoriza las políticas de sostenibilidad en cuatro tipos. Los resultados muestran que las políticas analizadas son compatibles con los principios propuestos y presentan los tipos de políticas a las que pertenecen. Las políticas públicas para fomentar la sostenibilidad en las relaciones sociedad-naturaleza deben ser coherentes con la estructura conceptual y los principios del campo de la Economía Ecológica. Además, deben ajustarse al contexto histórico, económico, ambiental, político y cultural que caracteriza la región.

Ismael Cáceres-Correa, comparte un trabajo denominado "*El problema de la relacionalidad para avanzar hacia una pedagogía de la realidad histórica*", en el que analiza cómo la educación en ciencias sociales tiene la posibilidad de incidir en la transformación social asumiendo un enfoque teórico basado en la relacionalidad y la conciencia de la realidad. Asume un enfoque metodológico teórico-reflexivo, apoyándose principalmente en las ideas de Xavier Zubiri sobre la aprehensión de la realidad y en los conceptos de Ignacio Ellacuría y Paulo Freire sobre la praxis social y la educación liberadora. La investigación se enfoca en cómo la conciencia de la relacionalidad, entendida a través de la filosofía de Zubiri, y la praxis ética, inspirada por Ellacuría y Freire, pueden ser fundamentales para el desarrollo de una pedagogía crítica y transformadora. La conclusión principal es que la educación en ciencias sociales debe orientarse hacia el desarrollo de una conciencia crítica que permita a los sujetos comprender y modificar la relacionalidad en la que están, promoviendo una transformación social significativa basada en la búsqueda de justicia.

Romina Belén Cané, en un trabajo que denomina "*La voz de las niñeces: aportes desde la experiencia de educación popular en la organización barrial La Poderosa – Bahía Blanca – Argentina*", se propone comprender las prácticas de educación popular en el espacio de acompañamiento pedagógico (educación popular) desde la propia voz

de las niñeces participantes desde la perspectiva interseccional. Considera particularmente la experiencia territorial de la organización barrial La Poderosa de los barrios Puertas del Sur y Tierras Argentinas de la ciudad de Bahía Blanca, y lo hace poniendo foco en el espacio de apoyo escolar y educación popular desde el enfoque metodológico cualitativo de etnografía colaborativa, como métodos de recolección de datos de entrevistas individuales. En los resultados plantea la necesidad de entender al espacio como un escenario en donde se realizan prácticas de educación popular feminista y de alfabetización que son las prácticas que le dan sentido a las experiencias contadas por lxs niñeces participantes como un espacio de transformación de la realidad.

Finalmente, el artículo que comparte, **Wilmar Harley Castillo Amorocho, "**El Territorio Campesino Agroalimentario es una apuesta de poder popular", aborda la lucha por la tierra realizada por el campesinado colombiano organizado en el Coordinador Nacional Agrario (CNA), que lleva adelante una apuesta a ordenar el territorio desde su propia figura territorial con el enfoque de poder popular. La figura territorial se conoce como Territorio Campesino Agroalimentario (TECA), se fundamenta en el Plan de Vida Digna, en la organización campesina y su capacidad de gobernanza propia. El caso del TECA del Macizo (TECAM), que se ubica en el norte del departamento de Nariño y sur del departamento del Cauca, es analizado por el autor desde los ejes de economía campesina, juventudes campesinas y gobierno propio con el objetivo de identificar sus aportes a la construcción del poder popular. Emplea entrevistas semistructuradas a liderazgos campesinos y la revisión de material bibliográfico. Este trabajo también pretende ser para su autor un aporte teórico al proceso de construcción de territorialidad campesina que algunas comunidades rurales vienen realizando en Colombia desde 1991, año en que nace la actual Constitución Nacional donde se reconoce a los pueblos indígenas y afros como sujetos derechos, excluyendo en ese reconocimiento al sujeto campesino.

En la sección **Argumentos** contamos con el trabajo de **Graciela Hernánde**z, *¿Todos aprendemos? ¿Aprendemos de las voces bajas de los subalternos*? Nos interpela con el siguiente planteo inicial, *quienes hemos leído a Freire, señalamos con frecuencia que* "*todos aprendemos y todos enseñamos*" y con esta frase estamos valorando que todas tienen la posibilidad de enseñar, aunque no hayan ido a la escuela o no sean capaces de leer o escribir. Se esboza que ese "todos aprendemos" parece estar más situado en la idea que siempre es posible aprender, aún en situaciones desfavorables. Así realiza una reflexión acerca de las tremendas dificultades que tienen las clases populares, los y las indígenas, los y las migrantes pobres de poder enseñar, de poder transmitir sus prácticas culturales a personas que no pertenecen ni a su grupo ni a su clase, en especial si se trata de personas con alto nivel de instrucción.

En **Pinceladas regionales, Iván Ávila González y Romano Ponce**, comparte el trabajo "*El altar de muertos, generación de sentido y la preservación de la memoria*", allí analizan las conmemoraciones que se realizan en el estado de Michoacán, y en gran parte de México, que son "la víspera de todos los santos", "el día de todos los santos" y "el día de los fieles difuntos". Afirma que tales fechas son el producto de cientos de años de interrelación entre las tradiciones funerarias de los pueblos originarios y la

influencia de la religión católica en el continente americano. Estas fechas comprenden lo que la cultura popular ha denominado de forma general como "el día de los muertos". El autor observa que, dependiendo del contexto, del Estado, el enfoque de la tradición será más cercano a la cosmogonía de los pueblos originarios, a la tradición católica o a diversos sincretismos particulares, tanto comunitarios, familiares e incluso individuales.

Así mismo, la poesía de **Rubén Darío Hernández Cassiani** "*Alegría con coco, endulza el alma*", nos permite con su letra vivir el goce de la poesía y las manifestaciones de un territorio y una cultura que ha impactado de manera positiva el Caribe colombiano, esas manifestaciones costumbristas identifican un pedazo de tierra que forma parte de esa Colombia que anhela ser visibilizada en su integridad y su autenticidad.

Finalmente, en **Reseñas de libros**, dos trabajos enriquecen esta sección, uno de ellos, el de ***Teresa Eva Concha López,*** *quien reseña el libro "Derechos de los Pueblos. Andares desde el sur", compilado por Jessica Visotsky, Mariana Katz y Ana Luisa Guerrero Guerrero*, en el cual expone la búsqueda para la transformación, desde la escritura consciente de las tensiones en las que se encuentra la universidad hoy e invita a diálogo con la comunidad y sus territorios sin desmedro de mantener el vínculo con la investigación, la extensión y la docencia como elementos misionales de la universidad.

De otra parte, "*Recorrido biográfico de un académico guajiro, Francisco Justo Pérez van-Leenden: una interpretación de su labor*", cuya autora, **Gladis Marina Brugés Moreu**, establece una línea cronológica de tiempo y aconteceres en la vida de un ilustre de la academia y la investigación en la universidad de La Guajira, valiéndose de la genealogía y la etnografía para poder penetrar en los aspectos más profundos de la historia de vida de este pensador de La Guajira colombiana.

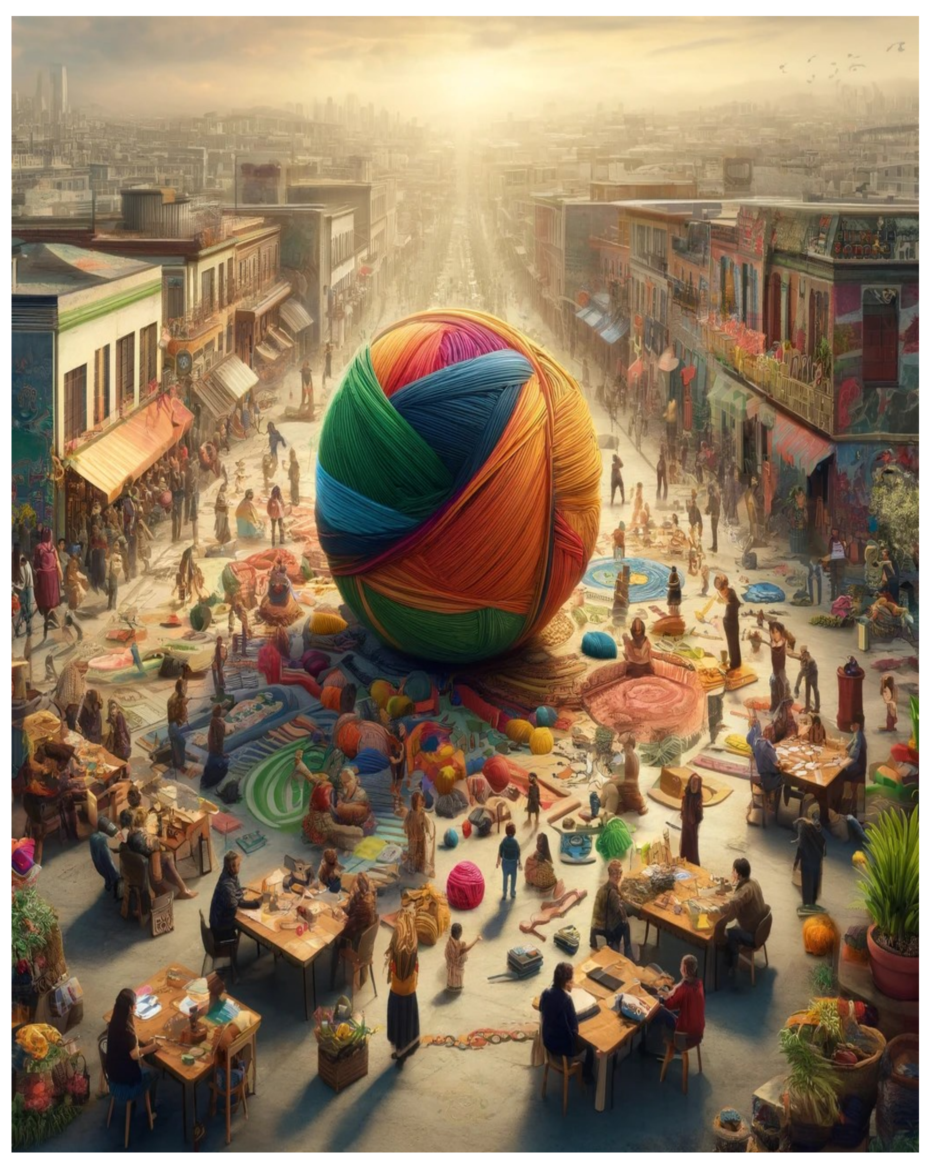


Imagen referencial en donde la madeja simboliza los distintos entramados.
Generado con IA (chat GPT 4o)

Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 18 N.º 35 (julio-diciembre), 2024, pp. 29-41
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.11441785

Recibido: 02-02-2024· Aceptado: 19-04-2024

Escenas de la vida escolar en escuelas de comunidades mapuche en el Departamento Huiliches, Provincia del Neuquén, Argentina[1, 2]

Scenes of school life in schools of Mapuche communities in the Huiliches Department, Neuquén Province, Argentina

Jukua'ipayaa ekirajawaa julu'u ekirajiapülee noumairu'u mapuche juumainru'u Huiliches, chayaa Neuquen, Argentina

Roxana C. Fraticola
https://orcid.org/0000-0001-7375-0214
roxfraticola@hotmail.com
Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina

Resumen

El contenido de este artículo es parte de una investigación acción participante de metodología cualitativa en escuelas rurales y urbanas con población mapuche en la ciudad de Junin de los Andes y zonas próximas de la zona cordillerana del sur de la Provincia del Neuquén, Argentina. Las escenas presentadas en este artículo son resultado de mi experiencia docente en el campo y entrevistas realizadas a docentes de la zona. En las mismas puede percibirse la tensión existente entre la realidad de estas escuelas y la propuesta oficial en tanto conflicto intercultural. La cultura escolar y los hechos pedagógicos en estas escuelas pueden, en sus aciertos y problemáticas, considerarse resultado del contacto de dos cosmovisiones muy diferentes y de la historia de cómo se fue dando esta relación asimétrica a raíz de los procesos de colonización y dominación sufridas por el pueblo mapuche.

Palabras clave: decolonialidad, educación, interculturalidad, mapuche.

---

[1] Estas escenas son parte del capítulo "Construcción de la Subjetividad en la Escuela Tradicional Rural inserta en Comunidades *Mapuche*. Trayectorias Educativas, una Construcción Subjetiva e Institucional" de mi Tesis Doctoral ***La Tensión Subyacente entre la Escuela Rural en Contexto Intercultural y la Propuesta de la Escuela Estatal Oficial. Estudio de caso en escuelas rurales de comunidades mapuche del Departamento Huiliches, Provincia del Neuquén***, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue en noviembre del 2022.

[2] Proyecto de investigación "Interseccionalidades y pedagogías críticas en derechos humanos en clave territorial: abordajes desde la investigación participante y las metodologías cualitativas". Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur, Argentina. Código 24/5008. Enero 2024-diciembre de 2027. Dirigido por la dra. Jessica Visotsky.

Abstract

This article derives from a participatory action research that was carried out through a qualitative methodology in rural and urban schools with a Mapuche population in the city of Junín de los Andes and nearby areas of the southern mountain range of the Province of Neuquén, Argentina. The scenes presented in this article are the result of my teaching experience in the field and interviews with teachers in the area. In them you can perceive the tension between the reality of these schools and the official proposal as an intercultural conflict. The school culture and the pedagogical facts in these schools can, in their successes and problems, be considered the result of the contact of two very different worldviews and the history of how this asymmetric relationship occurred as a result of the processes of colonization and domination suffered by the Mapuche people.

Keywords: decoloniality, education, interculturality, mapuche.

Jüküjia Palitpütchiru'u

Jünüikimaa ashajalaakat ji'ipapa'ajeejatü achejaala meraajusat kanüliaka a'yataajirawaa jüsanaayalu'u mainmaka aküjain julu'u ekirajiapülee wüna'apajatü jee piichipa'ajatü noumainru'u mapuche chayaa Junin samatuuima'ana, mma pejejatü jüain uuchi wüinnalu'uka jünain mma Neuquen münaka, Argentina. Akua'ipaa e'iyatünakat julu'u ashajalaakat jia jujuitirala ta'yataala jüain ekirajülii jee asakiijiraa taa'inraka namüin ekirajülii eere nepia. Julu'ujayaa eesü jüpüla jütüjaanüin a'u jaa'inpala eeka julu'ushaana julu'u ekirajiapüleeka tüüirua jee oulaküneeka anaatünüin anakaralu'u ja'ujee kasachikin piantuakualü. Jukua'ipaa ekirajawaa jee jüinala ekirajaaya julu'u ekirajiapüleekat, eesü jiain jünainjee jeejain jee jupounüin, jiain juyulaaya jünainjee piamasükat jikii akua'ipaa waneejtkalüirua jee jüchikua jamüin jüikalaaya poluwaa wane'ewaika jüsalalu'u jütsüin awanajaatka akua'ipaa jee ayamuluuwa nalatirakaa na mapuchekana.

Pütchi katsüinsükat: awanajaatka akua'ipaa, ekirajawaa, piantukua'ipaa, mapuche.

Introducción

El problema de investigación surgió de mi trabajo como docente en diversos niveles educativos de la región y como funcionaria del estado provincial en la Dirección General de Educación Superior[3]. En las escuelas con población mapuche pude percibir la tensión entre las expectativas de estas comunidades rurales y las propuestas de la educación oficial en las mismas.

Las escuelas rurales *mapuche* tienen características propias determinadas por la dispersión, pocos alumnos, organizadas en plurigrado, un régimen septiembre-mayo que hace que queden a contraturno de las escuelas urbanas, por su ubicación geográfica son de difícil acceso, quedan aisladas cuando comienza a nevar y es muy difícil cubrir los cargos de maestros. El desarrollo desigual del sistema escolar y las diferentes oportunidades brindadas por las escuelas se observa con claridad al comparar escuelas urbanas y rurales en la zona y que pueden estar distantes pocos kilómetros.

[3] Actualmente Dirección Provincial de Educación Superior del Consejo Provincial de Educación de la Provincia del Neuquén

Estas escuelas, insertas en comunidades *mapuche* con sus marcas culturales e históricas propias, fueron creadas dentro del sistema educativo de la modernidad, con una noción de escuela homogeneizadora, con la transmisión y validación de saberes propios de la cultura dominante. El problema a partir del cual se originó la investigación, de la cual estas escenas forman parte, radica en las dificultades de enseñanza-aprendizaje que tienen los niños y niñas *mapuche* y sus docentes, mayoritariamente no *mapuche*, en este sistema escolar. Esto evidencia la tensión que se genera entre este tipo de escuela oficial que espera determinados resultados de aprendizaje en los niños, los valores y aprendizajes que reciben en sus comunidades y la cultura profesional de los maestros y las maestras.

En estas escenas se evidencian tensiones existentes en las escuelas en las relaciones entre estudiantes y familias mapuches y las autoridades y docentes mayoritariamente no mapuches, que subyacen en la cultura escolar y los resultados pedagógicos y que históricamente no son atribuidos a las diferencias de cosmovisiones con concepciones de la realidad, de la asociación ser humano con la naturaleza y el cosmos, las relaciones interpersonales y formas de validación y transmisión del conocimiento contrapuestas.

Tanto en *Puelmapu* como en *Ngulumapu*[4], además de un genocidio se perpetró un **"epistemicidio"** (de Souza Santos, 2006, 2011, 2018 y Grosfoguel, 2012). Este término explica el aniquilamiento de una cosmovisión, conocimiento e idioma. Su fundamento fue el pensamiento de la modernidad, que sostiene la idea de progreso desde lo inferior o salvaje hasta el estado más desarrollado de la civilización, adjudicado a la cultura europea. Esta destrucción se vio desde la colonia, con la prohibición de las manifestaciones culturales y el exterminio de los transmisores del conocimiento ancestral. Una vez eliminadas las diversidades epistémicas queda instituido el "canon epistémico moderno-eurocéntrico-colonial que hoy conocemos y bajo cuyas categorías nos hemos instruido" (García Puelpan, 2017, p. 120).

Hubo ocultamiento, invisibilización y se extendió un **"discurso de la prohibición"** (Gandulfo, 2007 a y 2007b), que se ejerció desde las agencias (neo) colonizadoras que obligó a los pueblos indígenas a no hablar su lengua materna, sustituyéndola por la colonial dominante.

La imposición de la modernidad significó la pérdida, el olvido de los conocimientos, referentes y de los códigos culturales.

Escena 1. Reunión de Padres y Madres donde se Discute La Enseñanza del *Mapuchezundgun*[5] en el Aula

Esta escena se desarrolla en una reunión de la que fui parte como profesora, con padres y madres, docentes y directivos del CPEM N°86, la escuela secundaria para estudiantes *mapuche* de Costa del Malleo[6]. Esta escuela estatal provincial se creó por demanda de las comunidades mapuches rurales que contaban solo con instituciones de nivel

[4] Territorio habitado por grupos indígenas cuya denominación se generaliza como mapuches y que corresponden al este y al oeste de la cordillera patagónica en las actuales repúblicas de Argentina (*Puelmapu*) y Chile *(Ngulumapu)*
[5] *Mapuchezundgun,* lengua de los mapuches
[6] Paraje del Departamento Huiliches en el sur de la provincia del Neuquén.

primario y debían enviar a sus hijos e hijas a establecimientos de enseñanza secundaria de la Ciudad Junin de los Andes. Esta situación provocaba desarraigo, era muy costosa para las familias con la consecuencia del abandono de la escolaridad secundaria.

Éste y los demás encuentros en los que participé en la escuela, fueron interesantes espacios donde pudimos sentirnos construyendo interculturalidad. Los familiares pedían la palabra y dentro de la costumbre *mapuche* del parlamento, se presentaban precisando a qué familia pertenecían, de dónde venían, cuáles de sus hijos concurrían a la escuela, y agregaban unas frases señalando lo bueno y lo malo que encontraban en el trabajo escolar. Exigían un control que evitara el ausentismo docente, y discutían el derecho a huelga de los docentes, o el funcionamiento del transporte escolar, fundamental para sostener la escolaridad en la zona rural *mapuche*, pues las distancias son hasta de 60 km entre los diferentes parajes y la escuela

Es importante señalar que la participación tenía una fuerte impronta de reclamo, de exigencia de las modificaciones que consideraran necesarias, así como también de aprobación de lo que consideraban estaba funcionando bien.

En otra reunión se discutió y votó la orientación que tendría el bachillerato, y ante la sorpresa generalizada se eligió el de orientación psicopedagógica. Tenían muy clara la aspiración a tener maestros/as *mapuche* en sus escuelas. Una certeza que les daba fuerza era que la escuela se había creado tras muchos años de pedido de las comunidades, y había sido un logro colectivo. En ese momento además se estaban organizando para gestionar la construcción del actual edificio propio, ya que se utilizaban provisoriamente, las instalaciones de la comisión[7] de la comunidad *Painefilú*, lugar de emplazamiento de la escuela. Habían sido refaccionadas para crear aulas y complementadas con aulas *trailers* que alquilaba el CPE[8] y que resultaban desmesuradamente costosas además de muy incómodas, por el calor que hace durante el verano en la zona. Las escuelas de la zona rural *mapuche* tienen clases en el período septiembre- mayo, pues en invierno, no se puede salir de muchas comunidades por la acumulación de nieve.

Unos cinco años después trabajando en el CPE, vi a representantes de familias y *longkos* de las comunidades que enviaban a sus hijas e hijos a esta escuela, docentes y a otra directora, reunidos con las autoridades educativas provinciales exigiendo la financiación del edificio nuevo. Se inauguró en el 2016, en un terreno donado por la comunidad *Painefilú*. En el CPE pude ver que las autoridades no querían tener conflictos con el grupo *mapuche* que exigían sus derechos, que no estaban representados por ninguna organización y preferían expresar su reclamo directamente ante las autoridades. Se trataba de encontrar soluciones para no llegar a esta instancia, que era considerada todo un problema y que debía ser resuelto antes por las direcciones de nivel correspondiente. Los padres y las madres *mapuche* eran concientes de su fortaleza y la hacían valer.

[7] Algunas comunidades, dependiendo del momento en que fueron reconocidas, para la legislación provincial se organizan bajo el *status* de "comisiones de fomento", lo que ha modificado el sistema de elección de autoridades, la duración de su mandato, el manejo de fondos, etc.
[8] Consejo Provincial de Educación, Provincia del Neuquén.

Retomando la escena de la reunión de padres, la escuela proponía utilizar horas cátedra destinadas a proyectos, para dar clases de *mapuchezundgun* a las y los estudiantes, recreando la figura del Maestro de Lengua del nivel primario en el nivel secundario. Entonces el tema que se discutía era la enseñanza de *mapuchezundgun* a las/os estudiantes fuera del espacio familiar.

Entre el equipo docente habíamos visto que preguntándole a las y los jóvenes si hablaban su lengua, en general evadían la respuesta o decían que no. En una fiesta escolar celebrando la semana de los pueblos originarios participó una mujer mapuche que contó algunas historias y en un momento solo habló en *mapuchezundgun*. Para nuestra sorpresa todos los estudiantes comenzaron a reírse por lo que ella decía. Los docentes mayoritariamente no mapuches nos quedamos sin comprender mientras los estudiantes se reían a más no poder. Así comprobamos que en su mayoría lo comprendían, aunque no lo hablaran en el aula. Lo que nunca demostraron fue si lo escribían. Todas y todos habían cursado la primaria en escuelas rurales con el programa de maestros de Lengua y Cultura *Mapuche*[9], con las diferencias de resultados según la importancia que le diera cada escuela a la participación del *quimeltufe*[10]. Este programa se desarrolló hasta el presente desde la década del 90 con algunas intermitencias. Las mismas son consecuencia de altibajos en el financiamiento relacionados a los intereses políticos de diferentes gobiernos provinciales en relación a la EIB. Este programa originalmente tuvo la intención de establecer un nexo con las comunidades mapuche para lo cual la idea fue que el quimeltufe pudiera reunir las voces y memorias de los ancianos, además de ser seleccionado por consenso de las autoridades indígenas. Actualmente estos docentes no han logrado un estatus igual al de los maestros de aula cuya enseñanza es exclusivamente en castellano ni una formación docente acorde que permita superar la heterogeneidad pedagógica que presentan en las diferentes escuelas de la región.

Por esta razón los estudiantes que habían concurrido a escuelas rurales tenían el aprendizaje obtenido según este programa con grandes diferencias y quienes venían de escuelas urbanas no habían participado del programa ya que se aplica exclusivamente en las áreas rurales de las comunidades mapuche. En sus casas mayoritariamente no se transmitía la lengua indígena como lengua materna, aunque en algunas familias los abuelos y abuelas aún la utilizaban como medio de comunicación. La lengua nativa fue dejando de ser utilizada por el proceso colonizador posterior a la conquista del territorio indígena en el siglo XIX en la creación de la República Argentina. A través de la escuela oficial se realizó el proceso de castellanización y la obligación al abandono de la lengua propia.

[9] El programa de Enseñanza de Lengua y Cultura *Mapuche*, fue creado en 1995 mediante la Resolución provincial N°349, y por el Decreto del Poder Ejecutivo Provincial N° 1413 del mismo año, que establece el cargo de **Maestro Especial de Lengua *Mapuche***. La Resolución reconoce la responsabilidad del Estado de preservar de la Cultura Indígena, manifestando la finalidad de enseñar la lengua, que se considera factor de revalorización de la identidad del Pueblo *Mapuche* y vehículo mediante el cual se expresa y transmite la cultura. La primera etapa se prolongó hasta 1998, y aunque no se modificó la normativa, se dejaron de cubrir los cargos docentes. Se abandonó financieramente el programa hasta diciembre del 2000, momento en que se lo retomó, reactivándose el nombramiento de cargos de Maestros Especiales de Idioma y Cultura *Mapuche* y apareciendo por primera vez en considerandos de esta clase de normativa, la referencia a la finalidad de "mejorar la calidad de vida de la población en un marco de igualdad de oportunidades y posibilidades" (Resolución Provincial N° 1714).

[10] Maestro/a de Lengua Mapuche

Cabe señalar que entre los docentes las opiniones eran muy diversas; algunos consideraban que la enseñanza del *mapuchezundgun* era innecesaria para los fines de la educación secundaria, por suponerla una lengua en extinción y de distinto *status* al inglés, la que preferían por considerarla más útil al vivir en una zona de afluencia turística extranjera. En el otro extremo se ubicaban quienes pensaban que la escuela podía cumplir una misión de salvataje cultural y recuperación de la lengua. Ambos polos tenían en común ser conceptos lejanos a la realidad, como comprendimos ese día.

Resumiendo, la idea de la escuela era armar un programa de revitalización o recuperación de la lengua. En la reunión nos preparamos a escuchar las opiniones de los padres y madres suponiendo su aprobación. En el pensamiento de los docentes flotaba la idea de que la propuesta sería muy bien recibida, pero fuimos sorprendidos.

En las reuniones los mapuches escuchan en silencio, no hay murmullos ni comentarios en voz baja, ni interrumpen a quien está expresándose. La cultura *mapuche* de tradición oral se caracteriza por el valor otorgado a la palabra, que una vez dada es un compromiso que debe tener un correlato en acciones que la confirmen. La quimeltufe Mercedes Antileo me explicó que en *mapuchezundgun* hay dos términos para hablar, dialogar, conversar. *Ngüt'ram,* el más próximo a nuestra idea de diálogo, es hablar con otro/a y otros/as, respetando su palabra. Durante el mismo, nunca se van a superponer los interlocutores/as y se espera que quien nos habla termine de hablar, para contestar o exponer. El bien hablar se condice con el actuar bien, se esperará una conducta coherente con cada palabra dicha.

Una vez que la directora expuso, un padre pidió la palabra. Yo estaba ubicada en la parte de atrás del aula, y era mi primera reunión con la comunidad. Cuando se paró, era un hombre muy alto y corpulento que llevaba una faja tejida con ornamentos de piezas de plata y portaba cruzado en la parte de atrás un facón de unos 40 cm. Recuerdo el impacto que me causó, entonces docente llegada hacía pocos años de una gran ciudad donde esto se interpretaría como "portación de arma blanca"; luego comprendí que en esta zona es la vestimenta habitual para los acontecimientos importantes. Mi conflicto cognitivo recién comenzaba y creció cuando lo escuché decir: "Mire Sra. Directora, la enseñanza del *mapuchezundgun* es un tema del que nos ocupamos nosotros. De lo que Usted tiene que preocuparse es de que nuestros hijos aprendan lo que necesitan saber para defenderse de Ustedes". Ese día y en un instante, vi con claridad caer mis visiones ingenuas de la interculturalidad y comprendí la realidad de mis interlocutores. Fue toda una epifanía.

La organización colectiva para ejercer y exigir el reconocimiento de los derechos es de notable importancia y además es un ámbito pedagógico ya que hay un constante aprendizaje de cómo lograrlo, en el cual se juega tratar de aprender los métodos propios del grupo dominante, para iniciar una acción de-colonizadora. Para Catherine Walsh (2013) "Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción" (2013, p.29). A partir de la identificación y reconocimiento de un problema pueden oponerse a condiciones de dominación, generando la posibilidad de

modificarlas. Esta autora señaló que estas acciones, como proceso colectivo, generan enseñanzas y reflexiones acerca de la situación colonial que desembocan en proyectos de-coloniales con "prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados" (2013, p.29). Lo pedagógico no se piensa en términos de escolarización o enseñanza y transmisión del conocimiento sino como "metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación" (Paulo Freire, citado por Walsh, 2013, p. 29).

El reclamo planteado por el padre en la reunión es una acción que puede enmarcarse dentro de lo definido por Walsh (2013) como el entretejido entre lo pedagógico y lo de-colonizador, y tiene como eje la lucha por la autonomía.

Pablo Ortiz-T (2005) desde Ecuador, desarrolló este tema. Nos dice que la autonomía puede tener dos variantes. Una es más ambigua y consiste en que los grupos étnicos tengan decisión sobre sus asuntos y mantengan sus tradiciones y usos. La otra variante es la organización propia jurídica y política, un autogobierno, "que implica la creación de una verdadera colectividad política en el seno de la sociedad nacional" (Ortiz-T, 2005, p. 273).

> Este régimen especial configura un gobierno propio (autogobierno) para ciertas comunidades integrantes, las cuales escogen así autoridades que son parte de la colectividad, ejercen competencias legalmente atribuidas y tienen facultades mínimas para legislar acerca de su vida interna y para la administración de sus asuntos(…) Un régimen autonómico será adecuado únicamente cuando satisfaga plenamente las aspiraciones históricas del grupo correspondiente y le facilite el pleno desarrollo de la actividad sociocultural. Por eso existen regímenes autonómicos variados y con distintos grados. En suma, cada régimen autonómico debe ser evaluado en términos de aquellas condiciones históricas de las que resulta y a las que, al mismo tiempo, quiere dar respuestas. (Ortiz-T, 2005, p. 273)

Las contundentes palabras del padre implican el reconocimiento de la situación de agresión que ha sufrido el pueblo *mapuche* y una propuesta de acción de-colonizadora. Tiene en claro que no se va a aprender el conocimiento *huinca*[11] porque por ser el dominante sea superior y haya que adoptarlo, como ha sido impuesto por décadas por la sociedad blanca, especialmente a través de la escuela. Sino que supone el aprendizaje de un accionar "para defenderse" y no para suplantar el conocimiento propio. Lo que se aprende no es sólo aquello que transmite la escuela, sino también se aprende a pensar en términos de-colonizados, partiendo de aquello que se ha identificado como práctica de dominación y que se puede comenzar a enfrentar. Tomar conciencia de una situación de dominación es el comienzo de una pedagogía como acción política colectiva y que va mucho más allá de las aulas.

[11] Blanco colonizador, también significa ladrón.

Escena 2. Encuentro con Turistas en una Salida al Campo de Jóvenes de una Escuela de Comunidad Mapuche

¿Adónde Podemos Ver a los mapuches?

Una maestra entrevistada realizó el siguiente relato de un hecho sucedido en la zona de Pampa del Malleo[12] durante un paseo por el campo con un grupo de alumnas *mapuche* de una escuela albergue rural. El paisaje es el típico de la precordillera patagónica, con clima muy seco en verano y arbustos amarillentos, durante la época en la que sucede esta escena. Recordemos que el ciclo lectivo debido a las inclemencias climáticas en la zona rural neuquina, se extiende entre septiembre y mayo, coincidiendo en enero y febrero con la llegada del turismo a la zona.

El grupo va caminando por el costado de la ruta de ripio, cuando unos turistas detienen el auto y preguntan:

> _ ¿Chicas, saben a dónde podemos ver a "los mapuches"? Nos dijeron que había algunos por acá.
>
> Las estudiantes conversaron entre ellas en voz baja y una respondió:
>
> _ Sigan por el camino, hasta esos cerros que se ven allá lejos y por ahí ¡tal vez anden hoy!

Se despidieron y cuando el auto se alejó comenzaron a reírse. Muy divertidas regresaron a la escuela y fue la anécdota graciosa del día que tuvieron para contar al resto de las compañeras esa noche, comentando "¡qué tontos eran esos turistas!".

Lo primero que se puede pensar ante esta escena es el sentido del humor de las y los jóvenes indígenas cuyo uso del engaño y la burla propios de la ironía, por un lado expresa su alegre manera de estar en el mundo, pero también actúa como escudo protector de resistencia frente al no indígena.

Letizia Katzer (Katzer y Samprón, 2010) analizando relatos de *huarpes,* referido a contacto con turistas en Mendoza, dijo que:

> En otra dirección se inscribe un discurso que reconoce y legitima la adscripción indígena Huarpe, aunque focalizándose y resaltando aquellos indicadores culturales que denotan exoticidad y primitividad, aquellos "rasgos" que los Huarpes han conservado y que los acercan al estereotipo. En definitiva, todos aquellos "atributos" que los clásicos habían definido como las "supervivencias" de los "últimos aborígenes" y que hoy continúan siendo concebidas como "atributos de primitividad/ indianidad". Esta narrativa, […] termina por objetivar a las sociedades indígenas como una especie de muestrario vivo de culturas que se conciben como pretéritas y susceptibles de ser mantenidas/preservadas y explotadas como vitrina turística. (Katzer y Samprón, 2010, p. 8)

[12] Paraje del Departamento Huiliches en el sur de la provincia del Neuquén.

Por otra parte, en nuestra escena "los turistas" ingresan al territorio como ignorantes, pero con la idea de encontrar a "los mapuches", como algo más para ver en la agenda del buen viajero-explorador. Esta actitud, al menos, supone no considerarlos extintos, como aparece por ejemplo en la literatura escolar que habla de los indígenas en tiempo pasado (Novaro et al., 2008). Pero la pregunta "¿Adónde se los puede ver?", implicaría el supuesto de poder encontrarlos en una reserva o lugar de exhibición.

Novaro realizó un estudio acerca del tratamiento que se da al tema "aborígenes" (tal la terminología del discurso oficial escolar de la época) en escuelas primarias de CABA, en 1998 y 1999. Observó la persistencia de las concepciones homogeneizantes y de cristalización intemporal y de identidades estáticas con que se estudia a los aborígenes, con aproximaciones a concepciones del relativismo que podrían considerarse como una crítica al evolucionismo (Novaro et al, 2008). La invisibilización del indígena perdura en la actualidad de manera naturalizada, funcionando a nivel inconciente. Por ejemplo, en el año 2020, he observado en un 4° grado de una escuela estatal de CABA, una propuesta crítica de enseñanza, ya que se trataban temas como la recuperación territorial y el genocidio en las minas de Potosí, mientras que al mismo tiempo se utilizaba un texto referido a los pueblos originarios de Argentina, escrito en tiempo pretérito indefinido, que indica terminado en el pasado.

Encontramos en las colecciones de registros de fotógrafos del Siglo XIX y XX[13], numerosos retratos de habitantes de la Patagonia, tanto argentina como chilena, realizados con la mirada antropológica tradicional. Nos muestran seres humanos que quedaron cristalizados como objetos en vías de extinción, mostrándonos todos los detalles fisonómicos y de sus vestimentas, posando fuera del tiempo. En palabras de Leticia Katzer "concibiendo las etnografías como actos de poder, es posible identificar un entramado político intersocietario en el que se alternan como constitutivo del proceso colaborativo, relaciones de conflicto, poder y negociación" (Katzer y Samprón, 2011-2012, p. 59). En estas etnografías el sujeto investigado se reduce a un objeto a "disposición del etnógrafo y a un mero soporte de experimentación que proporciona información" (Katzer, 2010, p. 7).

Según esta autora se lo consideraba un **espécimen** y junto a la idea del acercamiento posible a través de la observación, resultado de la expedición al lugar, se construyeron etnografías sesgadas referidas a tipos raciales previamente establecidos. En estas investigaciones que fueron consideradas neutrales se producía la reducción del investigado a un proveedor de información y al etnógrafo a un recopilador de la misma y un productor de datos sobre el nativo considerado objeto de estudio (Katzer, 2010).

---

[13] Colecciones del Padre Alberto María Agostini y Paciek en Tierra del Fuego. (Catálogo Patrimonial de Chile). En http://simbolospatrios.cl/thumbnails.php?search=agostini&submit=buscar&album=search&newer_than=&older_than=&keywords=on&type=AND
Web: www.simbolospatrios.cl
Ilustraciones y fotos de la nación mapuche: http://simbolospatrios.cl/thumbnails.php?album=54
Nación *Selk´ham*: Martín Gusinde, sacerdote alemán, Doctor en Antropología (Universidad de Viena, 1926) que realizó registros etnográficos de imágenes en tierra del Fuego. Consulta en https//: pueblosoriginarios.com.ar y en https://agenciadenoticiaspueblosoriginarios.wordpress.com/2016/04/17/fotos-increibles-del-rito-ona-que-desaparecio-hace-un-siglo-en-tierra-del-fuego/.

Esas fotos que registraron científicamente a los pueblos indígenas, muestran las marcas en el cuerpo del dominio cultural (Segato, 2007) y constituyeron parte de la documentación necesaria para la justificación de doctrinas racializadoras, clasificatorias en un orden de menor a mayor ubicación jerárquica en una línea civilizatoria, en cuyos extremos se ubican los salvajes y los civilizados de madurez intelectual, es decir colonizados y colonizadores, nativos y europeos (Quijano 2014, citado por Castro Gómez, 2000).

Las consecuencias de esta ideología fueron la masacre y genocidio, la reclusión en reservas y reducción a servidumbre o esclavitud que sufrieron los pueblos originarios de Abya Yala, ejercidas tanto por colonizadores europeos como durante la construcción de los estados nacionales americanos (Delrio, 2002, 2010, 2011, 2017; Lenton, 2010, 2011, 2015; Lanata 2014; Briones, 2004).

Luego, en nuestro país se dio paso a la invisibilización de los indígenas, nombrarlos en tiempo pretérito, negar la raíz indígena de la Argentina, transformar la palabra **india/o** en un insulto, asociado a salvaje, bruto y sucio. Estos elementos, inherentes a la construcción de la nación, han estructurado el imaginario del "no indígena", como matriz de valores e imágenes del racismo que legitiman la violencia que se ejerce desde la conquista y colonización (Quijano, 2014).

Construyendo interculturalidad

En las situaciones narradas se analizaron hechos acontecidos o narrados por maestras/os, estudiantes y autoridades, relacionados a la construcción de la subjetividad de niños y niñas *mapuche* en sus trayectorias educativas. Aparecieron tensiones, expectativas, dolorosas marcaciones, espacios de incomprensión intercultural y prejuicios discriminatorios.

En la primera escena los no mapuches pretenden avanzar sobre delicadas situaciones internas de las comunidades referidas a su presente como cultura y el habla de su lengua originaria. La fantasía de los docentes de pretender revalorizar su cultura es frenada por el realismo de la expectativa de los mapuches respecto a la escuela oficial resumida en obtener conocimientos que les permita defenderse.

En la segunda escena los visitantes que llegan con la idea de un indígena cristalizado en el siglo XIX buscan poder observarlos como una pieza de museo antropológico ya que no pueden pensarlo con un "otro" próximo, las jóvenes mapuches se escudan tras la ironía y la burla.

En las dos escenas podemos ver conflictos interculturales signados por el desconocimiento de lo indígena, específicamente de la cosmovisión mapuche y de la historia que nos relaciona. Estas distancias generan una tensión marcada de incomprensión, segregación u homogeneización.

Las escuelas en ámbitos interculturales son arenas donde se dirimen conflictos, suceden acontecimientos, se dan encuentros y desencuentros que sólo pueden llegar a comprenderse con un conocimiento amplio del pasado y presente de los mapuches.

Pero también donde se interpelan nuestras matrices de conocimiento, lo cual exige una profunda introspección y el análisis de las matrices discriminatorias, de origen racista que portamos. Este enfoque de la interculturalidad como proceso y construcción podría así considerarse un diálogo entre personas que portan saberes y son cocreadores de una realidad interpersonal superadora de las dificultades y desencuentros propios de estas escuelas.

Referencias bibliográficas

Briones C. (2004). Construcciones de aboriginalidad en Argentina. *Société Suisse des Américanistes / Schweizerische Amerikanisten-Gesellschaft Bulletin, 68,* 73-90.

Castro Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En E. Lander (Ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Delrio, W.M. (2002). De "salvajes" a "indios nacionales". Interpelaciones hegemónicas y campañas militares en Norpatagonia y la Araucanía (1879-1885). *Mundo de Antes, 3*, 189-208. Instituto de Arqueología y Museo de la Universidad Nacional de Tucumán.

Delrio, W.M. (2010). *Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia. 1872-1943*. Universidad Nacional de Quilmes.

Delrio, W.M. (2017). Estado y Pueblo Mapuche en Argentina. *Revista anales. Séptima serie,* (13).

Fraticola, R. (2022). *La Tensión Subyacente entre la Escuela Rural en Contexto Intercultural y la Propuesta de la Escuela Estatal Oficial. Estudio de caso en escuelas rurales de comunidades mapuche del Departamento Huiliches, Provincia del Neuquén.* Tesis doctoral_UNCO. https://acortar.link/f5fJlu

Gandulfo, C. (2007a). Un proceso de reflexividad compartido: el caso de una maestra bilingüe de una escuela rural en Corrientes, Argentina. En S. M. García, y M. Paladino (Eds). *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina.* Antropofagia.

Gandulfo, C. (2007b). *Entiendo pero no hablo. El guaraní acorrentinado en una escuela rural: usos y significaciones.* Antropofagia.

García Puelpan, M. (2017). Colonialidad y Epistemologías: El Impacto de Los Modos Coloniales en la Invisibilización de los Conocimientos Indígenas. *Revista Anales, 7* (13).

Grosfoguel, R. (2012). El concepto de «racismo» en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? *Tabula Rasa*, (16), 79-102. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Katzer, L. y Samprón, A. (2010) Praxis etnográfica y subjetivación indígena: narrativas sobre los "huarpes". *Question/Cuestión*, *1*(27). https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1026

Katzer, L. y Samprón, A. (2011). El trabajo de campo como proceso. La "etnografía colaborativa" como perspectiva analítica. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social, 1*(2), 59-70. https://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/59

Lanata, J.L. (2014). *Prácticas genocidas y violencia estatal: en perspectiva transdisciplinar.* San Carlos de Bariloche

Lenton, D. (2010). Política indigenista argentina: una construcción inconclusa. *Anuário Antropológico,* 57-97. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7446029

Lenton, D. (julio-diciembre, 2011) Genocidio y Política indigenista: Debates sobre la potencia explicativa de una categoría polémica. *Corpus, 1* (2).

Lenton, D. (2015). Notas para una recuperación de la memoria de las organizaciones de militancia indígena. *Identidades, 5*(8). https://ri.conicet.gov.ar/

Lenton, D., Delrio, W., Pérez, P., Papazian, A., Nagy M. y Musant, M. (2011). Huellas de un genocidio silenciado: los indígenas en Argentina**.** *Revista Sociedad Latinoamericana*, *6* (1). UNAM-FES Aragón. México. http://sociedadlatinoamericana.bligoo.com/content/view/1542419/Huellasde-un-genocidio-silenciado-los-indigenas-en-Argentina.html

Novaro, G., Borton, L., Diez. M. L. y Hecht, A. C. (enero - marzo 2008). Sonidos del silencio, voces silenciadas: niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación educativa, 13*(36), 173-201. Consejo Mexicano de Investigación educativa.

Ortiz-T, P. (2005) Autodeterminación de los pueblos indígenas. Implicancias epistemológicas y políticas. En C. Walsh (edit). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas* (pp. 251-276). Abya-Yala. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

Quijano, A. (2014). "Raza", "Etnia" y "Nación" en Mariátegui: cuestiones abiertas. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder.* Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Segato, R. L. (2007). Prólogo. *La Nación y sus Otros.* Prometeo.

Santos, B. de S. (2006). *Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes.* Ponencia realizada en el Centro Fernand Braudel, de

la Universidad de Nueva York en Binghamton, el 24 de octubre de 2006. http://biblioteca.Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales .edu.ar/ar/libros/coedicion/olive/05santos.pdf

Santos, B. de S. (2011). *Formas-Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer. IV Training Seminar de jóvenes investigadores en dinámicas interculturales* (pp. 229-242). Actas del 26 y 28 de enero del 2011. Centro de Información y Documentación Internacionales en Barcelona.

Santos, B. de S. (2018). Para una pedagogía del conflicto. En B. De Sousa Santos. *Construyendo las Epistemologías del Sur para un pensamiento alternativo de alternativas, Volumen II.* Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Walsh, C. (2013). Introducción: Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C. Walsh (edit.). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.* Tomo I. Abya Yala.

Biodata

Roxana C. Fraticola: Nacida en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, vive actualmente en la localidad de Junin de los Andes en la Patagonia Argentina. Es Doctora en Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Becaria del Ministerio de Educación de la Nación para el Perfeccionamiento Docente en Educación Intercultural Bilingüe, Universidad Mayor de San Simón, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. PROEIB Andes-FUNPROEIB, Cochabamba, Bolivia. Especialista en Currículo y Prácticas Escolares en Contexto. (FLACSO); Diplomatura Superior en Constructivismo y Educación (FLACSO); Diplomatura Superior en Currículo y Prácticas Escolares en Contexto (FLACSO); Licenciada en Educación (Universidad Nacional de Quilmes). Profesora Superior de Pintura Mural (Escuela Superior de Bellas Artes Ernesto de la Cárcova). Ha participado es diversos proyectos de investigación en el Departamento de Humanidades. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca. Argentina; en el Instituto Nacional de Formación Docente y el Instituto de Formación Docente N°8 (IFD N°8) de la Prov. del Neuquén. Fue Coordinadora del proyecto jurisdiccional de investigación de la Dirección General de Nivel Superior del CPE de la Provincia del Neuquén, (2012-2015). Es docente jubilada como directora del IFD N°8 de Junin de los Andes, Neuquén y Asesora de la Dirección General de Nivel Superior, Neuquén. Fue profesora de las cátedras de Didáctica General, Didáctica de las Artes Visuales y de Pedagogía en Nivel Superior. Es pintora y escultora y fue docente de educación artística en diferentes niveles educativos y en educación no formal en las Provincias de Buenos Aires y Neuquén.

Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 18 N.º 35 (julio-diciembre), 2024, pp. 42-54
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.11441934

Recibido: 17-01-2024· Aceptado: 18-04-2024

Pueblos indígenas, educación y genocidio en la Argentina. Cambios y continuidades en torno a los estereotipos y silencios en el Sistema Educativo

Indigenous peoples, education, and Genocide in Argentina. Changes and Continuities Regarding Stereotypes and Silences in the Educational System

Wayuuwaitaa, ekirajawaa jee outire'eraa chayaa Argentina. E'iratiraa jee ounajire'eraa jünainpünaa kanüliayaa jee koukoluwaa julu'u jukua'ipa ekirajiapülee

Mirta Millan
https://orcid.org/0009-0007-8373-4614
mirtafmillan@gmail.com
Universidad Nacional Madres de Plaza de Mayo, Olavarría, Argentina

Alexis Papazian
https://orcid.org/0009-0005-1225-3472
a.e.r.papazian@gmail.com
Universidad Pedagógica Nacional-CONICET, Buenos Aires, Argentina

Resumen

Este artículo analiza la vigencia de ciertos estereotipos y la creación de nuevos estigmas y marcas sobre la identidad y los cuerpos de la población indígena en Argentina. En particular observamos el rol de la narrativa histórica decimonónica, que instaló la dicotomía civilización y barbarie en pos de un único Estado, en un único Territorio, con una única identidad Nacional. En contraposición, observamos los cambios en espacios académicos a partir de la última década del siglo pasado. A partir de este cambio, hubo una reescritura de la historia tendiente a observar los crímenes de lesa humanidad y genocidio cometido por las fuerzas militares argentinas contra la población indígena de este país. Finalmente, observamos con especial atención el cruce de la agencia indígena y las normativas y leyes vigentes en el país. Es a partir de estas variables que nos interesa profundizar en torno a la tensión existente dentro del sistema educativo en las formas y el tratamiento de la diversidad cultural. Este trabajo se articula a partir de los cambios y continuidades en torno a la diversidad étnico-cultural y la interseccionalidad con el género.

Palabras clave: Argentina, educación, estereotipos, indígenas.

Abstract

This article explores the persistence of certain stereotypes and the emergence of new stigmas and marks on the identity and bodies of the indigenous population in Argentina. Particularly, we examine the role of the 19th-century historical narrative, which established the civilization-barbarism dichotomy in pursuit of a singular State, in a singular Territory, with a singular National identity. In contrast, we observe changes in academic spaces from the last decade of the past century. Following this shift, there was a rewriting of history aimed at acknowledging the crimes against humanity and genocide committed by the Argentine military forces against the indigenous population of this country. Finally, we pay special attention to the intersection of indigenous agency and the current regulations and laws in the country. It is through these variables that we seek to delve into the tension within the educational system regarding the forms and treatment of cultural diversity. This work articulated around the changes and continuities related to ethnic-cultural diversity and intersectionality with gender.

Keywords: Argentina, education, indigenous, stereotypes.

Aküjia palitpütchiru'u

A'shajalaaka analaasü jükalijia ju'utku kanüliayaa jee jukuyamajiayaa jekennuu e'iyalaa jee ejeetta jüchikua akua'ipaa jee natapa'a kusina kepiashiikana Argentina. Werüinja jukua'ipa aküjalaa jüchikua tü po'lootua waneeka anüiki, aikale'erakaa opolojirawaa amuloujia jee kaashijee ji'iree waneesia Jikii Mma, julu'uu waneesia oumanii, jüpüla waneesia akua'ipaa julu'u Mma Müleusïkat. Ja'amüin tüü, werüinja'a a'wanajawaa julu'upüna ekirajawaa ju'utpüna jaakajayamüin po'loo jikii juya alatüipakaa. Jünainjee awanajawaakat, eejatü ale'ejiraa jeerü jüchiki achikua e'iyatakaa asiruu keewainsitka wayuwaa jee outtaa jutuma jütsüin kachaaku argentiinaje'ewoliikana jümüin na wayuu kepiakana mmakaa. Mapa'aya, werüin anakaralu'u jüntanaje'eria jülaülaapian na kusinakana jümaa jukua'ipa pütchi laülaasü eeyütka julu'u mmakaa. Jia jünainjee tü e'iyalaaka kamalainka wamüin awattakuolujaa tü eeka alatüin julu'u jukua'ipa ekirajawaa jukua'ipayaa jee jü'yataaya akua'ipayaainjakat. Tü a'yatawaakat o'ulakünüsü jünainjee awanajawaa jee ounajire'eraa jünainmüin akua'ipayaainjatkat namüin kusina – nakua'ipalu'u jee tü jüntanajiraayaakat toololen jee jietpa eeran.

Pütchi katsüinsükat: Argentina, ekirajawaa, katuraalaa, wayuwaa.

Introducción

Desde hace más de dos décadas en la Argentina comenzó un proceso de revisión historiográfica en torno al proceso denominado "Conquista del Desierto". Este evento histórico era (y es) narrado bajo la lógica del progreso civilizatorio por sobre la barbarie indígena. En términos fácticos, el avance estatal-militar sobre la pampa y la patagonia en Argentina se dio, en términos generales, desde 1875 hasta 1885. Durante estos años el Ejército nacional incorporó territorios que hasta entonces estaban bajo la autonomía política de diferentes parcialidades indígenas, mayormente mapuche, pehuenches, rankulches y tehuelches. De forma continua, el Estado intensificó el avance militar en la región del nordeste del país, bajo el proceso denominado "Conquista del Desierto Verde". En la actualidad, en ámbitos académicos

el análisis se ha volcado a estudiar el avance militar, no ya como una “gesta patriótica”, sino como parte de un proceso violento, sistemático y traumático contra las comunidades originarias que habitaban dichos espacios territoriales. Estas nuevas líneas de estudio estuvieron, en buena medida, generadas por el propio interés de investigadorxs de diversas disciplinas sociales, en particular la historia y la antropología y motorizadas por la propia militancia indígena que comenzó a visibilizarse con mayor fuerza a partir de las críticas y manifestaciones iniciadas en 1992 en el marco de la “celebración” del 5to centenario de la llamada “Conquista de América”.

Sin entrar en detalles en lo que respecta a este giro en las investigaciones en torno al avance estatal, nos parece de gran importancia remarcar que el mismo estuvo guiado por el trabajo en archivos y la revalorización de las memorias sociales de la población originaria en el marco de los estudios locales en torno a los crímenes de Lesa Humanidad cometidos por la dictadura y apoyados y reclamados por organizaciones indígenas que, si bien siempre presentes, comenzaron a tener mayor capacidad de agencia a partir del reconocimiento constitucional como pueblos preexistentes a la nación Argentina (Art. 75. Inc. 17:1994)[1]. Si bien gran parte de lo enunciado en la Constitución Nacional ha sido implementado de forma deficiente o parcial, la misma existencia de este artículo constitucional es un “quiebre” en el reconocimiento formal desde el propio Estado.

Volviendo a los cambios en torno a los estudios sobre población indígena, podemos marcar diferentes fases en la producción académica. Nuestro interés particular está en observar un cambio de paradigma en la investigación que es fruto de un contexto general globalizador y una lucha particular en los espacios territoriales en dónde las comunidades están insertas. A la par que se producían nuevos estudios, se producían nuevos reclamos. Estos últimos centrados en la recuperación del territorio y la revalorización y fortalecimiento de las prácticas culturales de las comunidades (Briones, et alt. 2005; Cañuqueo y Kropff, 2007; Kropff, 2014; Ramos y Delrio, 2011, entre otros trabajos). De forma paralela, estudios de corte más cercanos a la historia comenzaron a trazar nuevas formas de comprensión de la avanzada militar de fines de siglo XIX, centrados en la posibilidad de analizar dicho proceso en tanto prácticas genocidas.Entre varios espacios de intercambio académico se crea la Red de Estudios de Genocidio y Política Indígena (2006) y se inicia el debate sobre la aplicación del término “genocidio” al caso de la Conquista del Desierto (Delrio, 2014; Delrio; Lenton; Musante; Nagy; Papazian y Pérez, 2010). Estas investigaciones comenzaron sus estudios sobre el proceso en Pampa y Patagonia (sur argentino) para luego ampliar el marco de atención a dinámicas similares llevadas adelante por el Estado en en el Gran Chaco (nordeste argentino). El corpus conformado por memorias orales indígenas y por archivos públicos estatales, cuestiona la legitimidad hegemónica de “lo escrito” centrándose tanto en las demandas territoriales, como en los procesos de

[1] La reforma constitucional de 1994, respecto a los pueblos indígenas, explícita que se debe: Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural. Reconocer la personería jurídica de sus comunidades y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan. Regular la entrega de otras [tierras] aptas y suficientes para el desarrollo humano. Ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos.

judicialización de la protesta (Delrio; Lenton y Papazian 2010; Lenton, 2015; Papazian, 2013). Más aún, parte de estos trabajos tuvieron llegada parcial a espacios educativos (Bayer et alt, 2010). La demanda de contenidos por parte de docentes ante los vacíos en su propia formación profesional comenzó a ser suplida a partir de cursos, encuentros y espacios de perfeccionamiento, pero sobre este punto profundizaremos en un próximo apartado sin embargo cabe resaltar que en los ámbitos educativos el proceso de cambio de paradigma se ha comportado de forma pendular.

La historia narrada desde los distintos textos escolares, en particular en la escuela primaria, mantiene ciertos ritos fundacionales en la construcción de la nacionalidad argentina, bajo políticas educativas de homogeneización identitaria. Por lo tanto, el tratamiento de la imagen que se construyó desde el estado nacional acerca del "indio" no ha sido casual, ni espontánea, sino que corresponde a un axioma de base tan potente como falaz: "los argentinos descendemos de los barcos". Los estereotipos escolares sobre la imagen del indígena abundan, calando en lo que denominamos el sentido común hegemónico, es decir capas superpuestas de sentidos que atraviesa a diferentes generaciones para llegar -con cambios- al presente. En próximos apartados reflexionamos sobre la imagen creada y conformada desde el Estado nacional argentino en ámbitos educativos, especialmente en la escuela primaria, examinando las narrativas visuales que surgen de manera simbólica y el tratamiento de la imagen en la contemporaneidad. Sin embargo, creemos necesario, realizar un apartado propio para reponer la forma en la que el indígena fue construído en tanto un "otro negativo" eliminable física y simbólicamente (Feierstein 2007).

1870-1880. La construcción del otro negativo

Estanislao Zeballos[2], en su obra, "La Conquista de las Quincemil Leguas" resalta el anuncio de "*que el general Roca irá al río Negro. Si supiéramos que vacila, y que necesita estímulo, le dirigiríamos en nombre de una gran aspiración nacional, la siguiente frase de aliento, que ha llevado tan lejos a los norteamericanos en la conquista de sus comarcas salvajes: Go ahead."* (1878, 67). Estas palabras, como tantas otras de similar tenor, son las que dieron forma al avance militar estatal en tanto la *"gesta patriótica contra el indio"* iniciada por el ministro de Guerra Adolfo Alsina y continuada por su sucesor; el general Julio Argentino Roca.

Ya, hacia mediados de la década del '70; el ministro Alsina había avanzado sobre las fronteras incorporando más de 56.000 km.2 del sur-oeste de la provincia de Buenos Aires. De forma continua, el sucesor de Alsina, el General Roca, avanza, entre 1879 y 1885, en toda la región sur de la Pampa y Patagonia logrando conformar el actual territorio de Argentina (más de un tercio del actual estado nacional). Este avance militar, se convierte en una "empresa" mixta, en la cual las leyes legitimaron el accionar del Estado que estuvo financiado por terratenientes locales y extranjeros que adquirieron bonos que tenían como resguardo la entrega de las tierras a "conquistar".

[2] Estanislao Zeballos fue un representante de la llamada Generación del 80. Fue periodista, jurista e investigador; además de un importante funcionario político dentro del Partido Autonomista Nacional que comandaba Roca. Ocupó cargos dentro del Congreso Nacional además de ser, en varias oportunidades, ministro de Relaciones Exteriores. Fue uno de los promotores del discurso de la extinción de los indígenas en Argentina.

Se desprende, que no es sólo el Estado el responsable de la violencia sistemática que se llevó adelante contra la población indígena, sino también el rol que ocupó la oligarquía local y extranjera adquiriendo derechos sobre territorios ocupados con mucha anterioridad por población indígena.

El rol de académicos, como Zeballos, estuvo en 'naturalizar' la eliminación de los indígenas catalogando a los mismos como: salvajes, vagos, refractarios a la civilización y extranjero. El 'indio' fue construido como un 'desierto de civilización', un bárbaro, un elemento despreciable dentro de un territorio 'apetecible' a los intereses de sectores específicos del país y del extranjero.

La idea de que la Pampa y la Patagonia se 'conquistó' en favor de la nación es falaz, dado que los beneficiarios directos fueron unos pocos. Más traumático ha sido observar que ese avance implicó la separación de familias, la pérdida de prácticas culturales (con la lengua a la cabeza), la incorporación a trabajos forzados y la pérdida territorial como elemento central. ¿Cómo hacer legítimo un proceso genocida? Pues colocando al otro por fuera de los márgenes de la humanidad. De ahí las imágenes repetidas de "un indio" que rapta a una mujer blanca, inocente, vejada y cautiva de la barbarie (Delrio 2010).

En los textos de lecturas, manuales y láminas escolares aparece la conformación de la narrativa del "indio", con una imagen estereotipada que sigue vigente hasta nuestros días, con cambios, con matices o utilizando descripciones sutiles, pero sin historizar en torno a los procesos de despojo e invisibilización. Es justo, también, observar importantes excepciones en las que manuales escolares o en cursos de formación docente que comenzaron a modificar la "narrativa de conquista" por la "narrativa de la desigualdad y el genocidio"; estas modificaciones fueron habilitadas parcialmente por el Ministerio de Educación de la Nación (2007-2015), pero de forma discontinúa a partir de los cambios del partido de gobierno y una embestida mediática contra muchos pueblos indígenas en Argentina.

En este sentido, los vaivenes políticos se reflejan en la acción de organismos y organizaciones indígenas que generaron reclamos que permitieron cambios más profundos, al menos en lo discursivo. La Dirección de Interculturalidad de la Provincia de Buenos Aires, aporta una mirada actual para entender el contexto histórico fundacional y expresa: *"La presencia de prácticas discriminatorias hacia aquellos percibidos como "otros" en nuestra región, en el barrio, en los medios y también en las escuelas, nos habla de la conformación, de algunos contextos de recepción de la población migrante poco favorables, de la vigencia de modelos homogeneizantes de la cultura, de la crítica aún relativa respecto del modelo de construcción de la nación que diezmó y silenció a los Pueblos Originarios"*(2007:9). Este breve fragmento describe una situación que nos permite a los y las docentes analizar y reflexionar sobre la continuidad histórica de aquellas políticas educativas fundacionales del Estado. Salir de esos sentidos comunes para reflexionar en torno a las prácticas de micro-racismos que se mantienen más o menos estables en el tiempo cimentado por estereotipos en actos escolares y efemérides.

Los cambios en torno a la educación intercultural y en particular, en torno a la comprensión del avance estatal-militar sobre Pampa y Patagonia son parte de la lucha hegemónica en torno a los sentidos del pasado y su memoria actual (Hall 1987; Traverso 2011). Es central reflexionar sobre el proceso educativo en generaciones adultas, esa sedimentación que conforma capas en las que conceptos occidentales y liberales invisibilizan cualquier trazo de "diferencia" cultural, desde la libertad individual en tanto valor moral, hasta la noción inmanente de Estado (como constructor de una única identidad). Desde el comercio y la ganancia; hasta le meritocracia como formas explicativas de la desigualdad presente.

La falaz narrativa de que la "conquista" de La Pampa y la Patagonia fue en favor de "los argentinos" desdibuja a los verdaderos ganadores de este proceso genocida: menos de 600 familias terratenientes patricias y/o extranjeras. También desdibujan a quienes eran parte de ese territorio: poblaciones originarias que no estaban contempladas en ese plan fundacional del Estado argentino. De ahí que el peso de un nacionalismo-liberal mantenga su fuerza hasta la actualidad[3]. El fin era que el "indio" tenía que ser exterminado o sometido, ésta fue la política del Estado nacional porque se veía como el atraso para la modernidad (Lenton 2005), ideas que siguen presentes y gozan de buena salud en ámbitos cotidianos de nuestra sociedad. En este proceso, la escuela (pero no sólo la escuela) fue clave en la construcción de subjetividades. A través de la formación docente y de textos escolares; las corrientes pedagógicas fueron en línea con la noción del "progreso" en términos occidentales; siendo un espacio de reproducción (repetición) de formas de pensamiento hegemónicos[4]. No es casual que los planes de estudios mantuvieran, durante más de un siglo, un total silencio en lo referido a la construcción de una sociedad diversa e intercultural, marcando fuertemente con estereotipos de pobreza y atraso a la población originaria. Al respecto, el estereotipo construido en el ámbito escolar no fue casual, y de esta construcción aparece el ejercicio de la violencia simbólica desde la institución donde se refuerza la narrativa visual a través de las imágenes en los textos escolares como manuales y láminas. Sin duda la lectura que aparece en la utilización de estas narrativas visuales es el poder de lo simbólico y la relación asimétrica de fuerzas, disimulando a través de lo pedagógico lo que subyace en lo "no dicho"[5].

---

[3] Entendemos por nacionalismo-liberal una práctica que en apariencia se manifiesta "contradictoria", pero que encierra una lectura racista y eurocentrista a partir de la cual la identidad nacional se asemeja a la identidad europea; negando y discriminando las identidades locales como parte del cuerpo de la nación. En palabras de Blanca Muratorio: "*El nacionalismo es una práctica de identidad que procede a establecerla por el mecanismo de inclusión de lo supuestamente homogéneo y exclusión de la diferencia. Es un principio de organización social y una ideología de identidad y diferencia que se construye con el fin de legitimar interna y externamente a las naciones-estados o (...) a veces tiene como resultado el inventarlas. El control, manipulación y representación del pasado, la producción y celebración de símbolos y santuarios nacionales, así como una figuración del otro mayoritario, se convierten en un proceso central en el establecimiento de la nación- estado* (1994:18).

[4] Giroux analizar con especial atención el proceso de incorporación de las escuelas dentro del sistema de producción capitalista. En sus palabras observa que "… despojaron a las escuelas de su inocencia política y las conectaron a la matriz social y cultural de la racionalidad capitalista" (1985:2).

[5] Comprendemos por estereotipo, siguiendo a Belinche y Ciafardo, a un proceso que *"...se reitera y se reproduce* sin mayores *transformaciones. Se caracteriza por ser un cliché, un lugar común, un esquema fijo que no requiere una participación activa del intérprete sino, por el contrario, apenas demanda su reconocimiento inmediato. La repetición de idea banal, frívola o superficial. De ahí que el carácter preconstruido del estereotipo pueda asumir según el caso una forma lingüística, conceptual, artística, etc, siempre ideológica"* (2008, 28).

Dervemeval Savianì en un trabajo señero expresa que *"Todo poder de violencia simbólica, esto es, todo poder que llega a imponer significados y a imponerlos como legítimos, disimulando las relaciones de fuerza que están en la base de su fuerza"* (1984:s/d), es este tipo de relación la que permite pensar en una internalización (¿naturalización?) de la educación, no ya como una praxis crítica y liberadora, sino como una práctica de "enseñanza repetitiva" que tiende a regular y garantizar las desigualdades a partir del control social sobre docentes y estudiantes.

Un tópico de especial interés es la intersección entre la construcción del "indio" como un otro negativo y la invisibilización de la mujer indígena como un no sujeto. Nos referimos a la intersección entre género-raza. En el próximo apartado dedicamos algunas observaciones, análisis y reflexiones en torno a estos ejes.

De 'indios' a 'indias'. El estereotipo marginal en el cuerpo de las mujeres originarias

Históricamente la imagen del "indio" se referenció al hombre. Poco o nada se habla de las mujeres indígenas, salvo algunas imágenes de mujeres "brujas" y/o parejas de grandes lonkos (caciques). En el ámbito escolar el silencio es aún más ensordecedor. Sin embargo, los nuevos estudios sobre el sometimiento de mujeres, niñas y niños indígenas dan cuenta de una preponderancia de estos actores entre la población sustraída de sus territorios y entregada en casas particulares o para trabajos en relación de servidumbre (Arias 2024) las situaciones de violación de derechos humanos hacia mujeres originarias ha sido una constante en diferentes contextos históricos y geográficos del país. A modo de ejemplo, un caso muy estudiado como el del envío de indígenas a la isla Martín García demuestra, a través de los listados de las personas ahí recluidas, que mayormente son mujeres y niñxs (Papazian y Nagy 2018). Estas historias en torno a las violencias institucionales que atravesaron/ atraviesan las mujeres en los diferentes momentos históricos han quedado por fuera de "lo escrito" e impactan directamente en los cuerpos de mujeres indígenas actuales. De ahí que los paradigmas eurocéntricos y patriarcales sean parte de un mismo conjunto de reglas que mantienen invisibles a las mujeres, salvo escasas excepciones. Norma Sosa, en un trabajo pionero, observa que "Las mujeres indígenas no figuran en los diccionarios biográficos. Se las menciona lateralmente en los partes militares tan sólo como integrantes de la *chusma*; un vago conjunto de viejas estrafalarias, muchachas pintarrajeadas, matronas complacientes, o rencorosas prisioneras que resistieron a la doctrina. Descubrir sus nombres, sus vidas de familia y sus destinos finales es una tarea compleja porque el mundo femenino ha llegado a nuestros días a través de dos poderosos filtros: uno sexual, porque todos los testimonios son masculinos y otro cultural" (2001:7).

En los libros escolares, las mujeres no poseen presencia, salvo en temáticas en donde se vincula su género a "tareas" domésticas y de crianza, quitando todo tipo de politicidad en su agencia en tanto mujeres-indígenas. De forma paralela, y sobre todo durante el siglo XX, las múltiples opresiones estuvieron dirigidas a las mujeres,

desmarcando su condición de indígenas a partir de negar la propia identidad étnica y asumir la identidad (y el lugar) asignado por los sectores dominantes.

Las violencias se manifiestan en los cuerpos de las mujeres como *"... la rapiña que se desata sobre lo femenino se manifiesta tanto en forma de destrucción corporal sin precedentes como en las formas de tráfico y comercialización de lo que estos cuerpos puedan ofrecer, hasta el último límite. La ocupación depredadora de los cuerpos femeninos o feminizados se practica como nunca antes y, es expoliadora hasta dejar solo restos..."* (Segato: 2011, 20).

El silencio en las narrativas históricas en ámbitos de la educación son producto de una planificación que luego se convierte en práctica. En otras palabras *"Constituir al otro (otra) como un desemejante, despersonalizarlo y deshumanizarlo es el punto de partida para permanecer indiferentes frente a su sufrimiento, para ´regenerarlo por la fuerza´ o para expropiarle la vida."* (Mazzeo: 2006, 42).

Las pocas imágenes que circulan en manuales y revistas sobre mujeres indígenas en educación hablan de la miseria humana, siendo descritas como harapientas, desprolijas, con rostros endurecidos, con miradas extraviadas de dolor o rencor. Nada se dice sobre el sometimiento, el destierro, el traslado a campos de concentración; menos aún del "repartimiento" en casa de familia y la potente imposición cultural y religiosa en manos de la Iglesia. La construcción del concepto de ciudadanía parte desde la concepción moralizante de occidente sumado a la construcción nacionalista del "ser argentino" en la escuela primaria.

En la actualidad existe suficiente bibliografía en relación a mujeres que han marcado huellas en la historia nacional. Sin embargo, a 40 años de la democracia en Argentina, todavía no hay visiblemente análisis y manuales escolares que abordan a las mujeres indígenas. Encontramos, por ejemplo, en el documento de educación emitido por la Dirección de Interculturalidad de la Provincia de Buenos Aires[6] que plantea que *"Abordar las identidades de género implica tener en cuenta lo que transmitimos por medio de acciones, palabras, valores de igualdad y respeto entre personas de sexos diferentes, favoreciendo que los niños y las niñas no produzcan estereotipos en cuanto a los papeles de hombre y mujer."* (2007:23). Este tipo de documento marca un cambio más profundo en el plano discursivo.

Por lo tanto, la construcción de género no estuvo presente en las políticas públicas del sistema educativo del Estado fundante, pero actualmente si se plantea en los documentos curriculares el abordaje de género. A pesar del cambio de perspectiva, a la hora de narrar los procesos históricos referidos a los pueblos originarios en Argentina, el peso hegemónico de los estereotipos creados se impone en los y las docentes que, de forma acrítica y repetitiva, validan la imagen del "indio" en términos

[6] Es interesante observar que la población que se reconoce como parte de los pueblos originarios en Argentina, se concentra (en términos nominales) mayoritariamente en la Provincia de Buenos Aires. Datos INDEC https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-21-99. Esta observación, que parece meramente descriptiva, apunta a observar el alto grado de invisibilidad que aún persiste en el sentido común de la población que tiende a ubicar a los pueblos originarios en regiones limítrofes de nuestro país, como si la población indígena "viniera de fuera".

de un pasado remoto en actos escolares o efemérides, invisibilizando la actual situación de las comunidades y familias que se reconocen parte de los pueblos originarios.

Cabe mencionar, al menos en los últimos años, que las políticas referidas a la educación intercultural y al género no han sido adoptadas como políticas estables desde los estados intervinientes. Es decir, los cambios de gobierno operan de forma directa en los posibles cambios (o retrocesos) dentro de las currículas escolares y, más aún, dentro de las propias escuelas. El proceso de cambio transitado entre 2006 y 2015 se discontinuó hasta la fecha. Hoy es incierto el camino que la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) pueda transitar en nuestro país; sin embargo, más allá de los cambios institucionales; existen agencias y acciones pretéritas que generaron producciones y cursos formativos de otro tipo de educación, que comprenda las desigualdades generadas a partir del avance militar y la imposición de normas culturales ajenas y que respete y se enriquezca de los saberes y memorias sociales de los pueblos indígenas en Argentina.

Vaso medio vacío. Vaso medio lleno

La compleja realidad y los cambios y rupturas en las prácticas pedagógicas son un desafío y uun campo de disputa abierto.

La utilización de libros, manuales y láminas en la actualidad marcan la narrativa hegemónica que reproduce conceptual y simbólicamente una política educativa fundacional en la que el Estado nacional mantiene una preeminencia "europea" hasta la actualidad. Se minimiza o, directamente, oculta la existencia de una diversidad étnico-cultural y actúa sobre los cuerpos generando vacíos, negaciones y violencias simbólicas en torno a las propias trayectorias indígenas en pleno siglo XXI. Lo que subyace es un sistema que tiende a conformar subjetividades en un nuevo contexto nacional y latinoamericano donde las llamadas "minorías étnicas" han tenido un papel dispar, dependiendo de los contextos democráticos y las nuevas configuraciones de los Estados nacionales en relación a la construcción de nuevas ciudadanías. Como, por ejemplo, Bolivia, Ecuador, Venezuela proclaman en sus constituciones un Estado plurinacional y pluricultural. En otras latitudes, como en las escuelas primarias de Argentina el reto de visibilizar las diversidades en torno a la presencia indígena, migrante, afro, etc. y su intersección con género sigue siendo una práctica que depende, en cierta medida, del propio accionar docente o, en el mejor de los casos, de prácticas institucionales escolares específicas.

Sin embargo, en términos legales e institucionales existen cambios que esbozaremos de forma sintética, por un lado, como ya mencionamos, la inclusión de los "pueblos preexistentes al estado nación" en la Constitución Nacional. Además, la creación del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas y, posteriormente, la sanción de la ley Nacional Nº 26.160 (2006), que continúa vigente e indica suspender los desalojos de las comunidades indígenas y realizar un relevamiento territorial y catastral, siendo una ley que se sustenta en el Convenio 169 de la OIT y en la posterior Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007).

A nivel educativo, la creación de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, permitió canales de diálogo para la implementación de proyectos, la producción de material y la inclusión de nuevos temas vinculados con la diversidad cultural dentro de las Currículas escolares. A su vez, desde la EIB se implementaron cursos de formación docente oficiales, marcando procesos históricos y estudios antropológicos y lingüísticos que permitieron un diálogo con docentes en ejercicio. Este proceso, discontinuado en función de los intereses y la ideología de los gobiernos de turno, demostraron un gran interés ante un vacío en la formación de los profesorados. A nivel local, las políticas y prácticas de la EIB provincial tuvieron y tienen un peso muy dispar. En este punto, existen estados provinciales que tendieron a "invisibilizar" la presencia indígena dentro de sus límites territoriales, mientras que otros dieron un espacio importante en la formación de docentes indígenas idóneos capaces de acompañar el proceso de aprendizaje en escuelas interculturales.

En la Educación Superior también existen diferentes carreras, especializaciones y diplomaturas que observan la importancia de la educación intercultural; estas nuevas "carreras" poseen un alto grado de aceptación por parte de docentes y estudiantes, pero siguen siendo un espacio "pequeño" dentro de los espacios universitarios.

Tal vez la gran deuda siga siendo la ausencia de una educación intercultural transversal a todos los niveles y todas las escuelas, independientemente de la matrícula indígena; porque, como bien se podrá argumentar, la interculturalidad es una "avenida de doble vía".

Finalmente, no se trata de ver "el vaso medio lleno o medio vacío", se trata de comprender un proceso en marcha, con contradicciones y contramarchas, pero un proceso al fin. Se trata de pensar prácticas educativas que puedan implementarse desde los territorios, a escala local; comprendiendo que la educación debe estar situada en las historias locales y en ellas, la presencia de la diversidad cultural siempre está presente. Somos conscientes que los cambios políticos en el país y en las provincias pueden desfinanciar estos proyectos y prácticas; pero también somos conscientes que la educación (y sus luchas) exceden por mucho el propio accionar del Estado.

Referencias bibliográficas

Arias, P. (2024). *Oíd el ruido de Forjar Cadenas. Vidas de indígenas en la Buenos Aires de 1880.* Ed. Biblioteca Nacional.

Bayer, O. et al. (2010). *Historia de la Crueldad. Julio Argentino Roca y el Genocidio de los pueblos originarios.* El Tugurio Ed. https://xn--ensearlapatagonia-ixb.com.ar/sitio/2020/10/22/historia-de-la-crueldad-argentina-julio-a-roca-y-el-genocidio-de-los-pueblos-originarios-para-descargar-en-pdf/

Belinche D. y Ciafardo, M. (2008). *Los estereotipos en el arte. Un problema de la educación artística. Los artistas son de piscis.* Universidad Nacional de la Plata.

Bourdieu. P. y Passeron J.C. (1977). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema educativo*. Laia.

Briones, C. (2005). *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad.* Buenos Aires, Antropofagia.

Cañuqueo, L. y Kropff, L. (2007). *MapUrbezine: Los cuerpos de la lucha" en el circuito Heavy-Punk.* s/d.

Delrio, W. (2014). Sobre el olvido y el recuerdo: la historiografía y el sometimiento indígena en Argentina‖, en: *Los usos del olvido. Recorridos, dimensiones y nuevas preguntas.* Prohistoria.

Delrio, W., Lenton, D. y Papazian, A. (2010). “Agencia y política en tres conflictos sobre territorio Mapuche: Pulmarí / Santa Rosa-Leleque / Lonko Purrán”, *Sociedades de Paisajes áridos y semi-áridos.* Año II, II, pp. 125-146.

Delrio, W., D. Lenton; M. Musante; M. Nagy; A. Papazian y P. Pérez (2010). “Discussing Indigenous Genocide in Argentina: Past, Present and Consequences of Argentinean State Policies on Native Peoples”. IAGS. *Genocide Studies and Prevention.* 5:2. Pp. 138-159.

Dìaz R. y Valdez C. (2009). *Derribando estereotipos. Los actos escolares desde una mirada crítica intercultural.* CEPINT - Eduncoma.

Dirección de Educación Intercultural (2007): *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa.* La Plata, Subsecretaría de Educación, DGCyE.

Educación Intercultural Bilingüe (2015). *Pueblos indígenas y estado: Aportes para una reflexión crítica en el aula.* Disponible en: http://eib.educ.ar/

Feierstein, D. (2007). *El Genocidio como práctica social.* Editorial del FCE.

Giroux, H. (1985) *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico.* México: Editorial Era. Cuadernos Políticos

Hall, S. (1987). “Gramsci and Us”. *Marxism Today*. 16 -21.

Kropff, L. (2014). “Acerca del posicionamiento: investigación activista, crítica cultural o activismo crítico”. *Antropologías contemporáneas. Saberes, ejercicios y reflexiones*, Buenos Aires-Madrid, Miño y Dávila, pp. 51-66

Lenton, D. (2015). “Diálogos entre conceptos jurídicos y conceptos mapuche. Observaciones en torno al conflicto petrolero en la meseta neuquina‖”, en: *Antropología Jurídica. Diálogos entre antropología y derecho.* Eudeba, pp. 323-337.

Mazzeo, M. (2006) “Julio A. Roca, emblema de opresión. Notas sobre los orígenes de la barbarie del Estado Argentino”. En *Historia de la crueldad argentina*. Tomo I. Centro Cultural de la cooperación Floreal Gorini.

Muratorio, B. (1994). *Imágenes e imagineros. Representaciones de los Indígenas ecuatorianos, Siglos XIX y XX.* FLACSO.

Nagy, M. (2013). "Una educación para el desierto argentino. Los pueblos indígenas en los planes de estudio y en los textos escolares actuales". *Revista Espacios en Blanco*, Nº 23 – Junio, pp. 187-223.

Nagy, M. (2017). "Educación y Pueblos indígenas: Ayer y hoy". *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (1), 55-78.

Papazian, A. (2013). *El territorio también se mueve. Relaciones sociales, historias y memorias en Pulmarí (1880-2006).* Tesis de doctorado, Disponible en: FFyL-UBA, http://dspace.filo.uba.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/165/uba_ffyl_t_2013_0892196.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Papazian, A. y Nagy, M. (2018). "De todos lados, en un solo lugar. La concentración de indígenas en la isla Martín García (1871-1886)". En: *En el País de nomeacuerdo.* Ed. UNRN. p. 69-89.

Ramos, A. y Delrio, W. (2011). "Mapas y narrativas de desplazamiento. Memorias mapuche–tehuelche sobre el sometimiento estatal en Norpatagonia‖". *Antíteses* 4 (8), pp. 515–532.

Saviani, D. (1984). "Las teorías de la Educación y el problema de la Marginalidad en América Latina". en *Revista Argentina de Educación y en Diálogos*, 2(2).

Segato, R. (2011). "Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial". En *Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*. Ediciones Godot.

Sosa, N. (2001). *Mujeres indígenas de la Pampa y Patagonia.* Emecé.

Traverso, E. (2011). "Historiografía y memoria: Interpretar el siglo XX". En: *Aletheia* 1(2). Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4820/pr.4820.pdf

Zeballos, E. (1878). *La Conquista de las Quincemil Leguas.* Establecimiento tipográfico a vapor de "La Prensa"

Biodata

Mirta Millan: Docente de la Universidad Nacional "Madres de Plaza de Mayo" en las cátedras de los Seminarios Feminismo y Pueblos Originarios y Seminario Temático III: Pueblos Originarios, Territorio, Derechos Humanos, Derechos Culturales e Interculturalidad. Docente en la enseñanza del Idioma mapuzungun en el Nivel 1 y 2- laboratorio de Idiomas de la Facultad de Ciencias Sociales (Facso) de la UNICEN. Integrante de la Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manké (Cóndor Sagrado) de la ciudad de Olavarría- Pcia de Buenos Aires. Argentina.

Alexis Papazian: Profesor de historia y doctor en antropología por la Universidad de Buenos Aires. FFyL. Es docente en la Maestría en Estudios Históricos-Arqueológicos (FFyL. UBA); en la Licenciatura de Educación Intercultural (UNIPE) y en el Seminario Estudios de Genocidio (Cátedra Libre de DDHH-FFyL-UBA). Integra la Red de investigadorxs en política indígena en Argentina, es investigador en diferentes espacios académicos. Actualmente trabaja en el CONICET como investigador asistente.

Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 18 N.º 35 (julio-diciembre), 2024, pp. 55-61
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.11442154

Recibido: 23-01-2024· Aceptado: 15-04-2024

Diversidad cultural y desigualdades en el campo educativo: Debates y abordajes en perspectiva interseccional. El caso del distrito de Villarino, provincia de Buenos Aires[1]

Cultural diversity and inequalities in the educational field: Debates and approaches from an intersectional perspective. The case of the District of Villarino, province of Buenos Aires

Jukua'ipapa'a akua'ipa jee poluwainjatkaa julu'u ekirjiapülee: Ayounajirawaa jee ojuupataa analaayakua. Jukua'ipa mma Villarino, juumainpa'a Buenos Aires

Ayelen Bruegno
https://orcid.org/0009-0003-4605-1970
abruegno@abc.gob.ar
Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina

Resumen

El distrito de Villarino, se encuentra al sur de la Provincia de Buenos Aires y forma parte, en términos económicos, del circuito de producción y exportación de cebolla en fresco en la zona del Valle bonaerense del Rio Colorado. Esta región ha atraído desde la década del setenta predominantemente, considerables contingentes de trabajadores y trabajadoras del interior argentino y migrantes de países limítrofes como Chile y Bolivia. (Torrez, 2020:197). Este fenómeno ha traído aparejado variadas problemáticas socio económicas, así como de índole socio cultural, que hasta el día de hoy no han encontrado soluciones acertadas. En términos educativos (formales) las instituciones escolares, se han hecho eco de estas problemáticas, al verse sus matriculas caracterizadas por una fuerte diversidad cultural. En el presente artículo, nos proponemos reflexionar desde nuestro rol como docentes en torno a estas cuestiones que atraviesan la realidad escolar del Distrito.

Palabras clave: educación, intercultural, interseccional, migración.

[1] Proyecto de investigación "Interseccionalidades y pedagogías críticas en derechos humanos en clave territorial: abordajes desde la investigación participante y las metodologías cualitativas". Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur, Argentina. Código 24/5008. Enero 2024-diciembre de 2027. Dirigido por la dra. Jessica Visotsky.

Abstract

The District of Villarino is located in the south of the Province of Buenos Aires and is part of the production and export circuit of fresh onions in the area of the Colorado River Valley. Since the 1970s, this region has attracted predominantly considerable contingents of workers from the interior of Argentina and migrants from neighboring countries such as Chile and Bolivia. (Torrez, 2020:197). This phenomenon has brought with it various socio-economic problems, as well as socio-cultural problems, which to this day have not found successful solutions. In terms of (formal) education, schools have echoed these problems, as their enrolments are characterised by a strong cultural diversity. In this article, we propose to reflect from our role as teachers on these issues that cross the school reality of the District.

Keywords: education, intercultural, intersectional, migration.

Jüküjia Palitpütchiru'u

Mma Villarino münaka, chasü joyotuin waapünaalu'u jünain Juumain Buenos Aires, kalu'ujiraaka emiraa jüma wane'eya, katpainka sewooya, juumainpa'a Valle bonerenseje'ewoliikana chayaa Rio Colorado. Mmaka tüü, antitsü jünainjee juya chiirua a'yataalii, jieyuu jee tooloyuu sejeekuolii jüse'eru mmakat Argentina namaa unataja'alashii julu'ujeejana mma peipaaka jünain, maka jaa'in Chile jee Bolivia. (Torrez, 2020; 197). Akua'ipaaka tüü, mainmaputsu kasa ojuittaaka julu'ujee, maka jaa'in jikerotia akua'ipaa waneejatü, nnojoyütka anaatünayain. Jünainje ekirajawaakat (aikaleruushi anakaakua'ipa) ekirajiapüleekalüirua kanüisü jüsalamüin tü alatakaa, ja'u nerüin eeyaapa ashajiraa, mainmaputsu tü alataka, jia tü akua'ipainyataaka. Woulaküinse jia julu'u ashajalaakat wosoirire'erüin aa'in wakua'ipalu'ujee na ekirajaaliikana waküjain tü alatakaa julu'u oumaniikaa.

Pütchi katsüinsükat: ekirajawaa kantanajiraayaka akua'ipa, unataja'ala.

Introducción

Las escuelas alojaron migrantes y sus familias, pero no han cambiado en absoluto sus dinámicas decimonónicas. La escuela sigue siendo esa institución que otorga títulos y reconocimientos a quienes proceden de situaciones y contextos socio culturales privilegiados, que además responden a lo que se espera según el modelo impuesto por la clase dominante, que, en este caso, además, es profundamente eurocéntrica (Bourdieu, 2003).

En el distrito de Villarino, contamos con familias que desarrollan su vida en espacios predominantemente rurales. El modelo cebollero, que es la base productiva de la región, marca ciertos tiempos de trabajo muy determinados por el cultivo de la hortaliza. Los primeros meses del ciclo lectivo, nuestros alumnos/as suelen estar afectados a las actividades propias del cultivo de la cebolla, mientras los últimos meses del año (fines de octubre/noviembre), se lleva a cabo la cosecha y descolada. Situación que influye directamente en las trayectorias escolares de nuestros estudiantes.

El fracaso escolar y la deserción se encuentran a la orden del día, vinculados a un discurso estigmatizador basado en el supuesto poco interés que sienten especialmente los migrantes bolivianos por la educación, reduciéndolos a sujetos que se mueven solo por necesidades materiales.

Sin mencionar el problema del trabajo rural infantil, el trabajo rural en negro y la doble (o triple) opresión que, en este sentido, sufren las mujeres bolivianas, por su condición migrante, de género y de clase. Complejo panorama que además se ha visto acentuado por la Pandemia.

Un escenario por demás interesante de abordar, si además tenemos en cuenta que, por fuera de la educación institucionalizada o formal, emergen expresiones que marcan necesidades y demandas claras. Aquí nos referimos a espacios como "Vientos de Libertad" que llevan adelante mujeres de la colectividad boliviana nucleadas en el MTE (movimiento de trabajadores excluidos) del Distrito, para garantizar entre otros derechos, el acceso a talleres sobre diferentes temáticas, entre los cuales se encuentran predominantemente los de jóvenes y problemáticas de consumos, así como el de alfabetización de adultos. Este último, en sí mismo, resulta ser una problemática y una propuesta que actualmente encuentra muchos obstáculos para poder realizarse.

De allí la necesidad de pensar desde perspectivas teóricas como la de *interseccionalidad,* que nos permite "entender y analizar la complejidad del mundo, de las personas y de las experiencias humanas". (Vázquez,2020: 4), dado que nunca es un solo factor el que determina las circunstancias de la vida.

Las problemáticas descriptas surgieron de la observación directa, podríamos decir, también involuntaria, en el sentido de que nace de nuestras prácticas docentes cotidianas y no ha sido pensada de antemano, ni su acercamiento ha sido científico, sino que pertenece al campo tan necesario de la auto reflexión en torno a las propias prácticas del ser y estar docentes.

Es en el trabajo en las aulas de las escuelas del distrito de Villarino, donde irrumpe la otredad, que busca ser interpelada. Es en la omisión, en los silencios, en las posturas y gestos corporales, donde reflexionamos sobre el concepto de *interculturalidad*.

La Interculturalidad y su abordaje en las aulas

Hoy en día la interculturalidad se erige sobre una noción de cultura mucho más híbrida, procesual y contextual (Dietz, 2017). Es necesario pensar en este punto y definir a que tipo de interculturalidad nos referimos.

En general, en las escuelas observamos que subyace una definición bastante funcional al sistema, muy ligada aun a los preceptos del neoliberalismo de los 90´, cuando la interculturalidad se pensaba para generar armonía en la convivencia y mantener el *statu quo*.

Esta visión impacta negativamente en las aulas y, en lugares con fuerte elemento migratorio como el escenario en cuestión, funciona como un arma de doble filo, ya que

basta hablar de interculturalidad en los discursos de los actos escolares o compartir la imagen de la Whipala, para que se consideren "prácticas interculturales".

A lo debemos agregarle la asociación directa que continúa realizándose entre interculturalidad y políticas orientadas a los pueblos originarios (Dietz, 2017).

Situación compleja, además, ya que nuestros alumnos migrantes de colectividades como la boliviana, no se reconocen como parte de esos pueblos originarios, ni mucho menos "indígenas". El solo hecho de asociarlos a tal representación les genera rechazo, tanto como les "aterra" a quienes se creen descendientes directos de los barcos europeos.

Algunos autores han abordado las representaciones que construyen los y las docentes en las aulas de la provincia de Buenos Aires en torno a sus alumnos/as bolivianos. (Novaro, 2014; Diez, 2011). Todas ellas confluyen en la relación estereotipada y estigmatizante entre fracaso escolar y condición migrante.

En este sentido, adherimos al planteo de Vázquez (2020), en términos de recuperar la interseccionalidad que, como herramienta teórica, ayuda a visibilizar la injerencia que tienen en los sujetos, expectativas y reconocimiento que reciben, los diversos factores responsables de generar desigualdades. (p.12). En este caso, el fracaso y la deserción escolar, cada vez que son abordados desde lógicas estandarizadas.

Otra imagen que suele repetirse, lo hemos mencionado, es la de familias migrantes despreocupadas por la educación, que explotan a sus hijos/as como mano de obra en el campo. En contrapartida, estudios como el de Visotsky y Sapini (2021) demuestran que lejos de las representaciones instaladas en la sociedad, la comunidad boliviana siente una profunda preocupación y un compromiso por la educación no solo de sus hijos/as sino de ellos/as como adultos.

En síntesis, podemos condensar las problemáticas que hoy atraviesan a la educación en el distrito de Villarino, en los siguientes ejes centrales, en torno a los cuales en el próximo apartado se sugieren propuestas que implicarían al menos una aproximación a posibles soluciones.

1- La escuela no ha sido permeada por las realidades de las familias migrantes, en cualquiera de sus dimensiones (socio económicas y culturales). En este sentido, presenta una fuerte problemática de ausentismo, asociado a los tiempos de trabajo en el campo, que no termina de ser resuelta.

2- El índice de fracaso escolar y deserción es alto. Frente a ello, las respuestas tienden a estigmatizar la falta de interés en educación o incluso una suerte de problema cognitivo propio de su condición de familias migrantes. La responsabilidad es siempre adjudicada al otro.

3- Los saberes propios de los currículos oficiales y las prácticas docentes, no incluyen como legítimos otros saberes populares, costumbres, tradiciones, que traen consigo las familias y por ende, sus hijos/as. Esta situación promueve el nacimiento de espacios educativos "no formales", donde circulan esos saberes, pero no son socialmente legitimados. (Bourdie y Passeron,2003.)

El escenario descripto, nos posiciona ante el concepto de *interculturalidad* en su dimensión critica, que además no tendría sentido, sin la categoría de *interseccionalidad*. Comprender la realidad educativa que nos toca enfrentar, desde estas perspectivas, implica un análisis que profundice el carácter histórico y estructural de las desigualdades y por ello mismo, entienda que es posible su transformación desde practicas sistemáticas, colectivas, que impliquen nuevos canales de participación, nuevos marcos jurídicos, que además legitimen nuevos espacios y saberes. (Dietz,2017)

Algunas propuestas

Las propuestas que aventuramos a continuación, pretenden partir de estos supuestos, sumando además una reflexión de crucial relevancia que nos aportan los autores: pensar lo intercultural con énfasis en las mayorías, que son las que verdaderamente necesitan aprender a dialogar en estos términos, porque *es en su seno donde se producen y reproducen las formas de discriminación y exclusión hacia las llamadas "minorías"* (Guzman y Guevara,2015: 24)

En primer lugar, surge como propuesta la articulación escuela-comunidad a través de proyectos de recuperación de historias de vida migrantes, costumbres, tradiciones, festividades, comidas, practicas danzarias, música, imaginarios.

En este sentido, podría pensarse en la articulación con espacios barriales como el MTE (movimiento de trabajadores excluidos), que, si bien ya funciona, se encuentra bastante aislado. Especialmente con el espacio de mujeres que conforman "Vientos de Libertad".

El Municipio del Distrito podría ser nexo y quien refuerce estos vínculos escuela-comunidad, mediante políticas públicas que generen fondos para este tipo de proyectos.

Se pueden organizar grupos focales invitando a las familias y proyectar colectivamente lineamientos a seguir, a partir de las necesidades y demandas que se presenten, bajo un formato del tipo "foros sociales" convocados desde el Municipio.

Por otra parte, urge la oferta de talleres de alfabetización. Muchas generaciones adultas no saben leer y escribir y si bien algunos programas provinciales ofrecen en el marco de las escuelas esa posibilidad, no alcanza a la totalidad de la población, por ejemplo, personas de la tercera edad, que aún anhelan aprender a escribir (algo tan importante a veces como sus nombres) y que reciben en ocasiones para ello la ayuda de sus propios nietos/as.

Desde el gobierno municipal, se podrían conformar comisiones encargadas de realizar investigaciones participantes en el Distrito, no solo pensando en promover la interculturalidad en la educación formal sino la totalidad de la vida en comunidad.

Además, la comisión de género gubernamental en colaboración con las organizaciones feministas, podrían recuperar testimonios de mujeres trabajadoras rurales, madres y

migrantes, para detectar necesidades, sistematizarlas en bases de datos, al servicio de nuevas políticas públicas.

Asimismo, es importante que se promuevan salidas educativas en oportunidad de ciertas festividades bolivianas y las ferias de los domingos que llevan adelante las comunidades, en pos de desnaturalizar hechos sociales que responden a fenómenos de interculturalidad y al mismo tiempo, reconocer el valor de otros saberes que en nuestras escuelas no encuentran espacios o canales de circulación.

Solo desde este tipo de propuestas será posible un horizonte de interculturalidad como *proyecto político,social, epistémico y ético dirigido a la transformación cultural y socio-histórica*. Y que además construya un *saber plural y crítico resultado de interacciones, reciprocidades o más globalmente de intersubjetividades* (Guzmán y Guevara, 2015:9)

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). "La elección de los elegidos". En: Los herederos: Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina. https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierr-los-herederos.pdf

Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. Perfiles educativos, 39(156), 192-207. https://www.redalyc.org/pdf/132/13250923012.pdf

Guzmán Castillo, E. y Guido Guevara, P. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista colombiana de Educación*, (69). https://www.semanticscholar.org/paper/La-interculturalidad%3A-%C2%BFprincipio-o-fin-de-la-utop%C3%ADa-Guzm%C3%A1n-Guevara/807d77e234b775bb485e833356967ccb97ed2517

Novaro, G. y Diez, M. (2011): "¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de chicos bolivianos". C. Courtis y M. Pacecca (comp.). *Discriminaciones étnicas y nacionales - Un diagnóstico participativo*. Buenos Aires, Editores del Puerto, pp. 37-57.

Novaro, G. (2014). "Procesos de identificación nacional en población migrante: continuidades y quiebres en las relaciones intergeneracionales". Revista de Antropología Social, Universidad Complutense de Madrid, noviembre, pp. 157-179.

Vázquez, R. (2020). La interseccionalidad como herramienta de análisis del fracaso escolar y del abandono educativo: Claves para la equidad. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9(2). https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12608

Visotsky, J. y Sapini, S. (ed.). (2021). *Pedagogías críticas y universidad: una mirada situada desde el territorio en perspectiva interseccional*. Praxis Editorial; Ediciones nuestrAmérica desde Abajo.

Walsh, C. (2005a). ¿Qué es la interculturalidad y cuál es su significado e importancia en el proceso educativo? En *La Interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.

Walsh, C. (2009) "Interculturalidad crítica y educación intercultural". Seminario: "Interculturalidad y Educación Intercultural", organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.

Biodata

Ayelen Bruegno: Licenciada y profesora de Historia, maestranda en Educación (Universidad Nacional de Quilmes). Ha participado en proyectos de investigación especializados en la Historia argentina del siglo XX. En la actualidad se desempeña como integrante del grupo de investigación denominado "Pedagogías críticas, Interseccionalidades y Derechos Humanos: una mirada en Territorio desde la investigación participante y las metodologías cualitativas", perteneciente al departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Además, se desempeña como profesora en los niveles secundario y terciario.

Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 18 N.º 35 (julio-diciembre), 2024, pp. 62-76
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.11442273

Recibido: 25-02-2024· Aceptado: 15-04-2024

Subvertir el lugar de enunciación: hacia la co-construcción de preguntas, estrategias y saberes acerca de nuestras biografías y territorios

Subverting the place of enunciation: towards the co-construction of questions, strategies and knowledge about our biographies and territories

Eke'ejaa aa'in mma aküjalu'ujeekat: jüpülamüin asakiijaa, jukua'ipapala atüjalaa jüchikua achikii jee oumanii

Verónica Hendel
https://orcid.org/0000-0001-9535-911X
vero_hendel@yahoo.com
Universidad Nacional de Luján -CONICET-Universidad de Buenos Aires, prov. Bs. Aires, Argentina

Resumen

Este artículo aborda las experiencias del territorio desde la perspectiva de jóvenes que forman parte de familias migrantes latinoamericanas y asisten a la escuela secundaria en el conurbano bonaerense (Argentina). Es el producto de una investigación colaborativa que se propuso subvertir el lugar de enunciación, abordando las formas juveniles de habitar, recorrer y producir territorios que se despliegan desde las calles y el barrio donde su escuela está ubicada hasta sus ciudades y pueblos natales, y los múltiples recorridos transitados a lo largo de su vida. En este ejercicio de indagación, otorgamos centralidad a la producción de cartografías propias, a la creación de sus propios mapas, ilustraciones y relatos. De este modo, buscamos abonar a una perspectiva biográfica y generacional, entendiendo esto último como condición indispensable para la apropiación y producción de saberes que logren desafiar las asimetrías constitutivas de la producción de conocimiento geográfico en la actualidad.

Palabras clave: jóvenes; migración; territorio; cartografía.

Abstract

This article addresses the experiences of the territory from the perspective of young people who are part of Latin American migrant families and attend secondary school in the Buenos Aires suburbs (Argentina). It is the product of a collaborative investigation that set out to subvert the place of enunciation, addressing youth ways of inhabiting, traveling and producing territories that unfold from the streets and the neighborhood where their school is located to their hometowns and towns, and the multiple routes traveled throughout their life. In this exercise of inquiry, we give centrality to the production of their own cartographies, to the creation of their own maps, illustrations and stories. In this way, we seek to support a biographical and generational perspective, understanding the latter as an indispensable condition for the appropriation and production of knowledge that manages to challenge the constitutive asymmetries of the production of geographical knowledge today.

Keywords: young people; migration; territory; mapping.

Jüküjia Palitpütchiru'u

Karalouttakat aküjasü atüjanii jünain oumanii naninjee tepichiirua julu'ujeejanaka apüshii unataja'atshii wouainru'ujee ameerika, kantülekana julu'umüin ekirajiapülee eeka jotpünaa epiepa'a bonaerense (Argentina). Ji'iyalaa wanee a'yatawaa apashiimajatü o'ulakünaka jüpüla eke'ejaa jaa'in mma aknüijünaka alu'ujee, o'ulakajaa jamüin nakua'ipa na tepichikana, nounajialu'u jee natpainpala noumainru'u, nounayaapa kaayeru'ujee nepialu'umüin jee müsiya eraaja tü wanaajiraapu'uka namaa juyawoi. Julu'u a'yatawaakat jünainasakiija, waap¨´uin anaru'ulu jümüin a'yatawaa eetüka wapüla nainralaka na kepiashiikana, maka jaa'in juyoluja mmakat, karaloutta jee aküjalaa. Müsujase jia, weiyateein tü eeka nama'ana namüin na tepichi jekennuukana joolu'u jüka jiain anain jüpüla ouyante'era atüjalaa anaka jüpüla ayatuin waneepiain, eejiraweeka jümaa tü akuyamajuushi antinnaka wouainnru'u natuma ku'yama wattajeejanaka.

Pütchi katsüinsükat: tepiichiirua; unatajaa; oumanii; juyoluja mma.

Introducción

> "La colonización fue un proceso de disputa por el control del espacio y fue un proceso de despojo para cientos y miles de pueblos, de etnias, de lenguas, de relacionamientos con la naturaleza, con lo humano y no humano, de formas de concebir la vida (…) Dentro de un territorio nacional existen múltiples territorialidades el concepto de territorio fue desnaturalizado en el momento mismo de la conquista y colonización y sobre todo en la conformación de los estados nacionales"
> (Gonçalves, 2009)

Territorios y mapas no siempre han ido de la mano. Los primeros siempre antecedieron a los segundos. Y, hasta el advenimiento de la tecnología satelital, requerían ser transitados, recorridos y habitados para poder ser, posteriormente, cartografiados. Al mismo tiempo, las representaciones de los lugares habitados exceden a las cartografías y mapas; aunque éstos últimos tengan un estatus específico, vinculado a su carácter científico o técnico. Cartografiar fue y es, también, una forma de dominar, de hacer propio, de nombrar. Tarea de viajeros, científicos y burócratas. Considerada una ciencia encargada de reunir, relevar y analizar medidas y datos de

diferentes regiones para representarlas gráficamente, la cartografía logró, con el paso del tiempo, "borrar" los recorridos y actividades que la hacían posible. Dispositivo de dominación, producción de conocimiento y control, es posible rastrear en la cartografía contemporánea vestigios de los modos en los cuales el colonialismo, en el siglo XVI, dibujó las fronteras de la geografía moderna "con regla y compás" (Mezzadra y Rahola, 2008).

Este escrito es el producto de una investigación colaborativa que intentó subvertir el lugar de enunciación, abordando las formas en que un grupo de jóvenes, que en su mayoría forman parte de familias migrantes, habita, produce y recorre un conjunto de territorios diversos. Para ello, otorgamos centralidad a la producción de cartografías propias, a la creación colectiva e individual de mapas, ilustraciones y relatos. De este modo, buscamos abonar a una perspectiva biográfica y generacional, concibiendo esto último como la presencia de acontecimientos que rompen la continuidad histórica y marcan un antes y un después en la vida colectiva (Mannheim, 1952; Leccardi y Feixa, 2011). Algunas de las preguntas que nos han orientado son: ¿Qué sentidos y conocimientos construyen lxs jóvenes de familias migrantes latinoamericanas en torno a sus experiencias de múltiples espacios y movilidad/es? ¿Cómo inciden sobre sus trayectorias biográficas y escolares?

A lo largo de las últimas décadas, los desplazamientos y movilidades se han transformado en una dimensión clave para pensar y comprender los modos que adopta el capitalismo contemporáneo. El lugar preponderante que ha pasado a ocupar la migración en las agendas globales da cuenta de algunos de los aspectos que allí se encuentran en juego. Sin embargo, se trata de un problema que excede el desplazamiento entre fronteras nacionales y se hace presente en la proliferación y multiplicidad de los límites y las violencias al interior de los territorios nacionales y en la creación de nuevas territorialidades (Mezzadra, 2019). En este contexto, los espacios y los desplazamientos son concebidos como el resultado de una negociación, de una relación de fuerzas o de un enfrentamiento violento, nunca un producto espontáneo de la naturaleza o el espíritu (Mendiola, 2013). En el marco del trabajo realizado, la experiencia de múltiples territorios y movilidades emergió como un elemento clave en la construcción del sentido que los jóvenes le dan al mundo que habitan (Reyes Tovar, Martínez Ruiz, 2015).

Diversos autores han argumentado que el territorio no es algo anterior o exterior a la sociedad (Lefebvre, 2013; Soja, 2008; Haesbaert, 2021; Porto-Gonçalves, 2009; Segato, 2007). Territorio es espacio apropiado, "espacio hecho cosa propia" (Porto-Gonçalves, 2009) y, al mismo tiempo, escenario del reconocimiento (Segato, 2007). Si territorializar implica asignar al territorio y sus componentes una particular significación simbólica que se traduce en una designación e interpretación verbal, entonces el proceso de territorialización implica asumir un territorio como propio, generando un vínculo emocional y sensible con/en el mismo (Porto-Gonçalves, 2001). Por lo tanto, en un mismo espacio urbano hay múltiples territorialidades. Sin embargo, el urbanismo y la arquitectura han tendido a naturalizar las relaciones sociales y de poder que dan forma a las territorialidades hegemónicas, invisibilizando, negando y/o alterizando otras formas de habitar, recorrer, percibir, sentir y producir la ciudad.

Aquellas territorialidades que abordaremos en este trabajo son las que los jóvenes han vinculado a la interculturalidad. En América Latina, hablar de ciudad e interculturalidad implica reconocer la matriz colonial de nuestras sociedades, sustentada en la clasificación social asimétrica y desigual vinculada a las nociones de raza y civilización (Mansilla Quiñones, et al, 2019). Aquí nos interesa atender al despliegue, siempre conflictivo y disputado, de una interculturalidad situada, entendida como dimensión constitutiva de la contextualidad en la que estamos y somos (Fornet Betancourt, 2009). Una interculturalidad crítica que, como producto de las luchas, intereses y necesidades de los propios grupos socioculturales dominados, marcados, alterizados, parte de la problematización del poder y la "racialización" de la diferencia y tiene su eje en la problemática estructural-colonial-racial y sus vínculos con el capitalismo. Es decir, un proyecto político, social, ético y también epistémico que pretende la transformación de la matriz colonial que nos atraviesa.

Las experiencias de movilidad suelen ser representadas, reconstruidas y mediadas por narrativas y cartografías producidas por Estados o empresas privadas. El desafío, entonces, consiste en contracartografiar. En este caso, de la mano de jóvenes que en su mayoría han migrado desde países limítrofes y han experimentado, a lo largo de su vida, múltiples viajes y territorios (Hendel y Maggi, 2022).

¿Cómo?

“No sabemos lo que somos si no sabemos dónde y cómo estamos en lo que somos” (Fornet Betancourt, 2009). Este escrito está basado en una investigación colaborativa que se nutre del enfoque etnográfico, iniciada en el 2015 y profundizada en los años subsiguientes. Los registros que aquí compartimos fueron elaborados, fundamentalmente, en el marco de dos proyectos realizados junto con escuelas secundarias del partido de Tres de Febrero (Provincia de Buenos Aires): uno que incluyó el diseño y la realización de un corto audiovisual sobre la interculturalidad y otro en el cual realizamos una investigación colectiva sobre la historia del barrio en el cual una de las escuelas está ubicada. Este trabajo recupera ambas experiencias y otras desarrolladas previa y posteriormente.

El trabajo colaborativo fue realizado en conjunto con jóvenes y docentes e incluyó entrevistas y conversaciones informales (todos indagamos), recorridos por la ciudad, producción de narrativas cartográficas (Caquard Cartwright, 2014) mapas e ilustraciones.

La producción de los distintos tipos de cartografías narrativas tuvo lugar en espacios escolares y fueron realizadas por los jóvenes, en forma individual o colectiva. Entendemos que estas producciones articulan dos dimensiones clave: la forma en que los jóvenes representan y, por lo tanto, producen su desplazamiento a lo largo del espacio, y la identificación de límites y fronteras. Esta metodología se nutre de la cartografía social o colectiva, que ha tenido un importante desarrollo durante las últimas décadas en América Latina. Así como la cartografía social supone la apropiación de la práctica de mapeo por parte de sujetos colectivos que logran subvertir el lugar de enunciación hegemónico, la producción de narrativas cartográficas habilita

la producción de relatos visuales en los cuales tiempo y espacio se entrecruzan brindando la posibilidad de narrar historias que aún no han sido contadas y que, en la mayoría de los casos, hablan de prácticas y saberes negados e invisibilizados.

A través de la producción de estas narrativas cartográficas y de la investigación participativa que hicieron posible este escrito, buscamos ubicar a los jóvenes junto a los cuales trabajamos en el papel clave que desempeñan como actores sociales fundamentales en la producción tanto del espacio urbano como de una perspectiva crítica acerca de las relaciones de poder que lo atraviesan y constituyen.

El trabajo etnográfico incluyó la realización de observaciones participantes (23) y no participantes (11) en contextos escolares y comunitarios, así como también la posibilidad de compartir recorridos por el barrio y otras partes de la ciudad y viajes en medios de transporte público —colectivo y subte—. También realizamos entrevistas en profundidad a la mayoría de los jóvenes (23) que nos permitieron reconstruir sus historias de vida. Las mismas fueron realizadas entre mayo y noviembre de 2019, en el ámbito escolar, en espacios que fueron cedidos por el personal adulto como, por ejemplo, la sala de preceptores, la sala de profesores, aulas que se encontraban momentáneamente desocupadas, el patio o el salón de usos múltiples. En la mayoría de los casos las entrevistas fueron realizadas en grupos de dos jóvenes según su preferencia. A lo largo de estos años también sostuvimos múltiples conversaciones informales que nos permitieron aproximarnos a sus modos de apropiarse de la experiencia escolar y, específicamente, barrial, así como también establecer lazos de afecto y confianza fundamentales para la investigación participativa.

¿Dónde?

Ciudadela es una localidad ubicada en la parte sur del partido bonaerense de Tres de Febrero, en la zona oeste del Gran Buenos Aires, Argentina. Lugar de paso, de circulación, de comercio e intercambio. Ubicado a mitad de camino entre una de las estaciones de tren y terminal de ómnibus de Liniers y la estación de tren que lleva el nombre del barrio, ubicado en el Gran Buenos Aires, el lugar que nos convoca se despliega ante la experiencia de los jóvenes como un espacio diverso, heterogéneo, desigual e inseguro. Un territorio que alberga muchos otros. Lugares que llevan en el nombre marcas étnicas, de clase, raza y nacionalidad que nos remiten a formaciones de alteridad de raigambre histórica. En la escuela a la que asisten los jóvenes que protagonizan esta investigación suele decirse que el barrio donde está ubicada constituye “un lugar olvidado del distrito”, del que “nadie se preocupa desde hace muchas décadas”. También es conocido como una “Bolivia en chiquito” por su proximidad con el barrio porteño de Liniers y por el alto porcentaje de población proveniente de países cercanos que lo habita. Los jóvenes no dudan en señalar que se trata de un territorio inseguro y peligroso. A lo largo de la investigación sobre el pasado y el presente del barrio, que junto con ellos realizamos, la experiencia del peligro en relación al barrio fue cambiando. Entendemos que la indagación histórica y las categorías conceptuales que fueron apareciendo en el transcurso de la misma constituyen elementos indispensables para comprender estas transformaciones en la

mirada. Territorio habitado por querandíes, la zona de Ciudadela llevó primero el nombre de “Rancho de Castro” y “Villa Liniers”. La historia oficial de esta zona está íntimamente ligada a la presencia del ferrocarril y el Ejército. Su fecha de fundación se remonta a diciembre de 1910, cuando se inauguró la estación del Ferrocarril Oeste, “con un servicio diario de 18 trenes a vapor”. Por aquel entonces, Ciudadela formaba parte del partido de General San Martín, cuyos límites habían sido reconocidos varios años antes a través de la Ley no. 423 (1864). El nombre del barrio lleva la marca ineludible de aquellos cuarteles que terminaron de construirse en 1902 y cuya presencia, según los historiadores locales, activó la vida social del pueblo. Así como el ferrocarril, y posteriormente la terminal de ómnibus, hicieron de la zona un lugar de tránsito, los cuarteles tuvieron un rol protagónico en diversos periodos de su historia. Fundamentalmente, en cada golpe militar y, de un modo mucho más complejo, durante el terrorismo de Estado, cuando sus instalaciones fueron utilizadas como centro clandestino de detención.

La otra marca identitaria del barrio la constituye la inmigración. Italiana y española, primero, paraguaya, boliviana y peruana, después. También china, coreana, senegalesa y venezolana. La proximidad de esta zona con el barrio porteño de Liniers ha hecho que, desde la década de 1980, aquello que predomine en el imaginario popular sea la presencia de las familias bolivianas, las cuales conforman más del 80 % de la matrícula de la escuela en la cual realizamos la investigación. Los historiadores locales, sin embargo, se han empeñado en focalizar la mirada en la migración europea, silenciando la notable presencia de personas de otras latitudes y reproduciendo los discursos hegemónicos acerca de la existencia de una “migración positiva” y otra “negativa”. Este gesto, aparentemente menor, constituye un síntoma de un conjunto de procesos más complejos que atraviesan los modos en que los jóvenes experimentan uno de los territorios que abordaremos en este escrito: la ciudad.

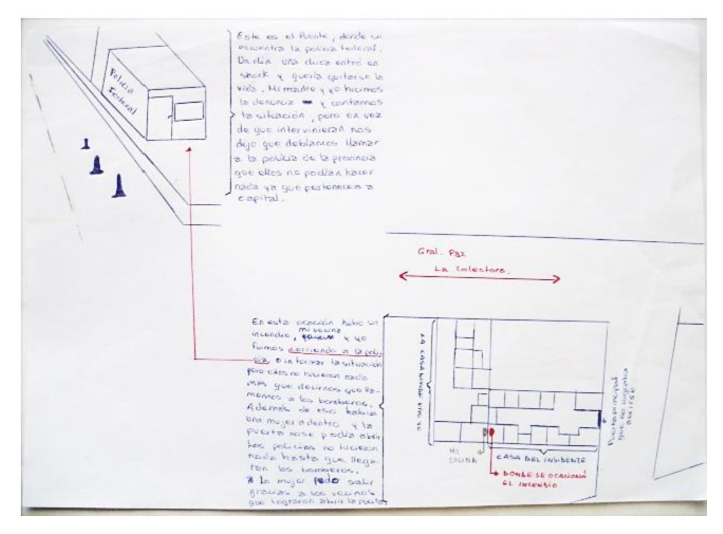
Territorios habitados

1. El barrio, los barrios, la calle

El desplazamiento a lo largo de las calles de la ciudad ha constituido uno de los faros de la investigación colaborativa que dio lugar a este escrito, en un intento por analizar las formas que adopta la experiencia contemporánea del territorio urbano donde la escuela secundaria a la que asisten se encuentra ubicada. Con la sensación de peligro como punto de partida, y la producción de cartografías narrativas como modalidades visuales de representación y comunicación de diferentes formas de concebir y habitar el espacio, reconstruimos los modos en los cuales los jóvenes se desplazan por las calles del barrio en el cual su escuela está ubicada. Es desde el prisma del desplazamiento, o la movilidad, que comienzan a hacerse visibles tanto formas de hacer la ciudad como la existencia, y el accionar, de límites y fronteras que operan deteniendo o forzando el movimiento y exigiendo la identificación a través de la exposición de documentación.

En este recorrido, asumimos el desafío de reconstruir “el hacer que habilita el ver” que se plasma en las cartografías narrativas. En este ejercicio analítico identificamos, junto

con los jóvenes, que ellos y ellas recorren el barrio de múltiples formas, fabricando diversas espacialidades y temporalidades urbanas que tienen un denominador común: la experiencia del barrio como un lugar peligroso. Experiencia que emerge del espacio vivido, de sus formas de apropiarse de la ciudad y de las actividades que allí desarrollan, las cuales constituyen, al mismo tiempo, fuente de saberes y conocimientos espaciales. En el marco de la investigación que con ellos realizamos, la categoría de violencia institucional ha permitido modificar la lente del análisis y pasar de pensar el peligro como inseguridad, o amenaza de un "otro", a comenzar a identificar críticamente el accionar de ciertos regímenes de visibilidad de la etnicidad que se entraman con regímenes de gobierno de las movilidades.



Fuente: Narrativa cartográfica elaborada por una joven de Ciudadela (2019) (Hendel, 2020)

Las cartografías de la violencia institucional nos permitieron visualizar estos regímenes en su espacialidad y accionar, dimensiones que sólo pueden ser pensadas en profundidad a partir de una serie de acontecimientos recientes y otros de más larga data. Por un lado, el intento del gobierno argentino de modificar, a través de un decreto de necesidad y urgencia, la Ley de Migraciones 25.871 (en el año 2017) y el desarrollo de una aplicación móvil que permite la identificación de migrantes "ilegales" (2018), por mencionar dos de los hechos más relevantes de los últimos años en relación al retroceso de las políticas migratorias. Por otra parte, el desalojo de la feria de Liniers (2018), un aumento notable de la presencia policial en la zona, la localización de puestos de control y monitoreo permanentes y un aumento del control sobre los comerciantes. El resultado de estos procesos de distinta escala ha sido el desarrollo de una política de selectividad, que pone a las personas en permanente sospecha y que, junto con el accionar de los medios de comunicación, produce efectos concretos sobre imaginarios y subjetividades. En este sentido, podemos pensar que las diferentes formas que adopta la movilidad juvenil migrante en la ciudad dan lugar a la producción de diversos modos de gobernanza, que son integrales a la lógica liberal y que, a su vez, producen e inciden sobre esas mismas figuras que constituyen su punto de partida. La

posibilidad de pensar ciertos modos de accionar de las fuerzas de seguridad y de la sociedad sobre los migrantes como una proliferación de los mecanismos sutiles de control y vigilancia, abre las puertas a pensar las fronteras en el marco de lógicas más amplias de gubernamentalidad. La ciudad emerge, así, como un lugar en el cual ciertas políticas estatales de vigilancia y ciertas prácticas de identificación y control de la población actúan de modos que guardan semejanzas con la función de policía que se ejerce en las fronteras territoriales.

Sin embargo, la ciudad no es solo eso. En ella también se despliegan otro tipo de lugares que los y las jóvenes han vinculado a la interculturalidad.

En este contexto, la producción de otras cartografías narrativas y mapas habilitó la creación de espacios de reflexión sobre la experiencia de la ciudad y potenció la elaboración de relatos críticos en donde la reflexión a partir de un dispositivo visual permitió articular procesos de territorialización y narraciones que disputan e impugnan aquellos sentidos instalados desde diversas instancias hegemónicas de producción de conocimiento sobre la ciudad.

2. Casas, escuelas, sociedades de fomento y estaciones

La creación de instancias escolares en las cuales identificar cartográficamente aquellos lugares que los jóvenes vinculan con la interculturalidad les permitió apropiarse de esta categoría polisémica a partir de sus propias experiencias territoriales, generacionales y afectivas. Pensar y cartografiar los múltiples lazos entre interculturalidad y territorio supone dar lugar a esas otras formas de habitarlo, vivirlo, sentirlo, percibirlo y producirlo.

En los espacios educativos de la Argentina, y de la provincia de Buenos Aires en particular, la interculturalidad comenzó a cobrar mayor visibilidad y reconocimiento por parte del Estado a partir de la década de 1990. Las crecientes demandas de los pueblos originarios y movimientos sociales obtuvieron parte de su expresión en el articulado de la Constitución Nacional de 1994. En el año 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional 26.206, que en sus artículos 52, 53 y 54 estableció la creación de la modalidad de la Educación Intercultural Bilingüe, concebida específicamente para los pueblos indígenas y poniendo especial énfasis en las enseñanzas de sus lenguas. Las iniciativas que surgieron a la luz de la nueva ley no abandonaron el carácter focalizado que las caracterizó durante la década anterior y partieron de la concepción de que la interculturalidad remite a la relación entre población "originaria" y "no originaria" (Thisted, 2014). Para la misma época, en la provincia de Buenos Aires, se comenzó a discutir esta concepción focalizada de la educación intercultural en función de tres ejes: que la cuestión indígena no es exclusivamente rural, que la población indígena no vive necesariamente en comunidad y que la educación intercultural tiene como destinatarios al conjunto de la población. La Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires se propuso, entre sus fines y objetivos: "promover la valoración de la interculturalidad en la formación de todos los alumnos, asegurando a los Pueblos Originarios y las comunidades migrantes el respeto a su lengua y a su identidad cultural" (2007).

En escritos previos hemos analizado que, si bien para este grupo de jóvenes la escuela secundaria conserva muchos de los sentidos tradicionales que la han caracterizado durante décadas (entre ellos, se destaca la posibilidad de acceder a una vida mejor y a un trabajo mejor remunerado que el de sus padres), también emergen otros nuevos como el de “sentirse reconocidos” y “sentirse igual frente a sus otros pares” (Hendel, 2020). Sentidos que se construyen en forma relacional sobre un trasfondo de experiencias escolares previas de discriminación y desigualdad; también a contraluz de las experiencias de extrañamiento y marcación experimentadas en las calles del barrio. Por eso, el señalamiento de su escuela secundaria como lugar intercultural no constituye una sorpresa. Entendemos que en este señalamiento cartográfico se expresan diversos sentidos de la escuela como territorio.

En primer lugar, un sentido vinculado a la experiencia de la escuela como lugar de pertenencia que se despliega sobre una sedimentación de experiencias previas de marcación y estigmatización, estrechamente vinculadas con aquello que definieron como una cierta “necesidad de encajar”, de prestar atención a “la forma en que te mostrás a los otros” y, especialmente a “la forma de hablar” vivida como marca de extranjería. Es decir, en experiencias de haberse sentido “otro”, diferente, ajeno o haber sido obligado a verse a través de los ojos de otro. Este sentido también surge atravesado por la experiencia del desplazamiento a través de diferentes ciudades y escuelas, y se expresa en la valoración de los lazos de sociabilidad, el “ser reconocidos” o, en sus propias palabras, la posibilidad de “encontrar amigos, compañeros”, “seres queridos”, “personas solidarias”, “mis amigas”, “mis compañeres”. Una experiencia escolar que no se basa en una proyección a futuro sino en un presente denso y cotidiano.

En segundo lugar, hemos hallado un sentido de la escuela como un territorio o lugar en el cual se sienten cómodos y pueden mostrarse “como son”. Este sentido emergió en la vida cotidiana escolar a partir del binomio espacial que distingue el adentro escolar, como lugar seguro, del afuera barrial como espacio del peligro. Esta dialéctica espacial debe ser analizada en mayor profundidad en el marco de las trayectorias de movilidad de los jóvenes y, particularmente, de las experiencias previas y contemporáneas de haber transitado la incomodidad de “sentirse otros” en el espacio barrial. Si el sentido anterior se desplegaba sobre la trayectoria escolar previa de los jóvenes, en este caso, surge en el marco de una cartografía del adentro y del afuera que hace referencia a dos territorialidades diferentes y los diversos modos de experimentarlas. Si en el sentido anterior la marca de extranjería identificada por los jóvenes estaba vinculada, fundamentalmente, con la forma de hablar, en este caso se encuentra relacionada con la forma en que los otros los ven y se relacionan con ellos en la calle. Experiencia profundamente atravesada por el racismo.

La escuela, junto con las sociedades de fomento, clubes, centros comerciales y casas de familiares, son identificados por los y las jóvenes como “lugares de la interculturalidad”.

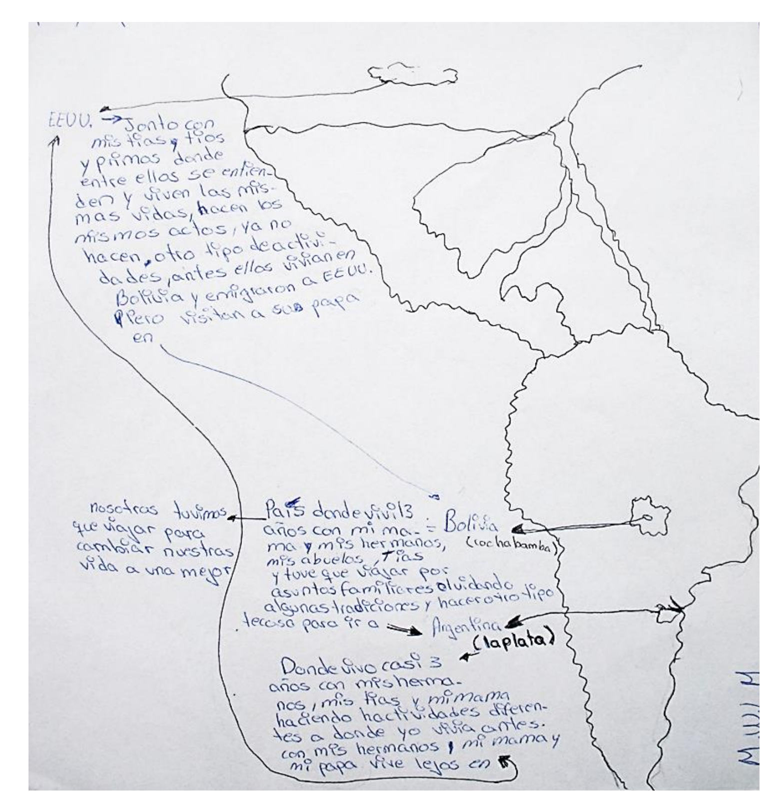
La estación de autobuses también…

Fuente: Mapa colectivo construido en base a las producciones de jóvenes que forman parte de familias migrantes de Ciudadela, Argentina. (Shelter: an Atlas, 2023).

3. El autobús, los viajes

Hayan nacido en Bolivia o en Argentina, a estos jóvenes la experiencia de la migración les resulta cercana, familiar. Sin embargo, el término “migración” resulta insuficiente para describir una experiencia de movilidad, múltiple y heterogénea, que la excede. En este sentido, las experiencias de la movilidad, narradas a través de los viajes y las narrativas cartográficas, los une más allá del lugar de nacimiento.

Pensar a los y las jóvenes desde los viajes supone un intento por articular las experiencias de territorios que se despliegan en la dimensión local, nacional y transnacional.



Fuente: "Mapa de mi vida", elaborado por joven de 18 años de Ciudadela, 2018

Teniendo en cuenta la distinción analítica que hemos realizado en otros escritos, a partir de sus propias producciones cartográficas y sus relatos de vida: podemos afirmar que a partir de ese viaje inicial (o viaje umbral), en muchos casos, se desprenden otros viajes (sucesivos y de visita) que dan lugar a experiencias de los territorios fuertemente vinculadas a la movilidad. Viajar, entonces, puede ser entendido no solo como una forma de recorrer sino, más bien, de habitar territorios, de crear territorios propios. Experiencias de movilidad que hablan de los proyectos migratorios, de su infancia, de sus familias; aspectos que nos permiten aproximarnos a sus modos específicos de habitar y concebir los territorios.

Estas experiencias de múltiples movilidades nos brindan elementos para pensar el viaje como experiencia paradigmática del territorio que es posible leer en clave generacional retomando la peligrosidad que representa la travesía, el reconocimiento de las fronteras como espacios de tensión y la clasificación entre los propios jóvenes según el medio de transporte utilizado.

Entendemos que estos tres tipos de viajes implican diferentes experiencias de los territorios y tienen un peso diferencial en las trayectorias biográficas de estos jóvenes. Si las generaciones son el medio a través del cual dos calendarios distintos —el del curso de la vida y el de la experiencia histórica— se sincronizan, entendemos que los

viajes, en el caso de los jóvenes que forman parte de familias migrantes, constituyen una puerta de entrada para analizar los modos en que el tiempo biográfico y el tiempo histórico se funden y se transforman mutuamente dando origen, tal vez, a una generación social.

Viajar surge así, no sólo como una forma de recorrer sino, más bien, de habitar territorios, de crear territorios propios que se despliegan entre distintas provincias, partidos, ciudades, barrios o, incluso, países. Viajar como una experiencia pasada pero también presente, que se va modificando con el tiempo y que se proyecta hacia el futuro, se abre hacia otros territorios, destinos y experiencias.

A modo de conclusión

Del barrio a los viajes, hemos recorrido a lo largo de este escrito senderos diversos que nos remiten a la experiencia juvenil de múltiples territorios. En este recorrido, Ciudadela emerge como un territorio propio pero vinculado al peligro, la inseguridad y la violencia institucional. A diferencia de la escuela, espacio que asocian a la interculturalidad, el barrio es descrito y experimentado como un territorio donde son marcados, señalados, discriminados. Una experiencia del "sentirse otro", de alterización y discriminación que otros investigadores ya han analizado en otros contextos (Gavazzo, 2011) y cuya indagación estamos profundizando en la actualidad. Por último, entendemos que esta experiencia del peligro y la violencia que comparten sólo puede pensarse a partir de la noción de "llevar el territorio a cuestas" (Segato, 2007: 79) y de una experiencia del cuerpo como "una manera de presencia en el mundo, en el mundo físico, y en el mundo social y en sí mismo" (Sayad, 2010: 268), es decir, de una experiencia del cuerpo como territorio que se enlaza con la experiencia de sus múltiples viajes, de esos territorios habitados, narrados, olvidados y también vividos como extraños, peligrosos y ajenos, que a fin de cuentas hablan de ellos mismos, y de su ser joven en el mundo: de sus "maneras de habitar" el espacio en y desde la movilidad.

A diferencia de lo que sucede cuando a los jóvenes se les solicita que definan la interculturalidad en forma escrita u oral, al cartografiar los lugares que ellos vinculan a la interculturalidad ponen en juego sus trayectorias de vida que están atravesadas por experiencias de múltiples territorios, de desplazamientos, encuentros y afectos. Despliegan, de este modo, una geografía oculta, invisible a los ojos de muchos. La interculturalidad como territorio se despliega en estos mapas como lugares de re-encuentro con familiares, de encuentro y recreación entre pares, de refugio y lazos familiares y, por último, como lugar de co-existencia y convivencia de "lo diverso" y "lo diferente". Si territorializar implica asignar a los espacios una particular significación simbólica que se traduce en una designación e interpretación verbal y visual, entonces, en este caso, el proceso de territorialización implicó asumir los lugares vinculados a la interculturalidad como propios, poniendo en evidencia un vínculo emocional y sensible con/en los mismos. Los mapas que nos convocan suponen un modo de subvertir la mirada en la medida en que dejan ver personas, recorridos, apropiaciones y modos de habitar la ciudad que suelen permanecer ocultos

e incluso tienden a ser negados y estigmatizados. También dejan entrever algunos de los modos en que los jóvenes se apropian y significan la interculturalidad en el espacio urbano. Volviendo sobre las preguntas que nos orientaron podemos señalar que son los jóvenes que asisten a una escuela estatal de Ciudadela, forman parte de familias migrantes y vienen de muchos viajes quienes pueden ver esta geografía de la interculturalidad que hemos intentado recorrer. Sin embargo, sólo pueden hacerla visible en la medida en que se crean o surgen instancias de reflexión y trabajo colectivo que, no necesariamente, dependen de otros adultos. Geografías que han hecho visibles poniéndose a sí mismos en juego, representando visualmente su experiencia de la ciudad o, mejor aún, sus formas de hacer la ciudad. Esta experiencia etnográfica y colaborativa pone en evidencia, una vez más, el potencial de los espacios escolares como lugares en los cuales es posible crear instancias de producción de pensamiento crítico.

Referencias bibliográficas

Cacquard, S. y Cartwright, W. (2014). "Narrative Cartography: From Mapping Stories to the Narrative of Maps and Mapping". *The Cartographic Journal, 51*: 12, 101-106. https://doi.org/10.1179/0008704114Z.000000000130

Fornet Betancourt, R. (2009). "La interculturalidad y el sujeto social en el contexto latinoamericano", en *Interculturalidad en procesos de subjetivación*. Consorcio Intercultural/SEP, Coordinación Gral de Educ.Intercultural y Bilingüe, 11-30.

Gavazzo, N. (2011). "Acceso diferencial a la ciudad. Identificaciones y estereotipos entre los hijos de inmigrantes bolivianos y paraguayos en Buenos Aires". *Social and Spatial Inclusion of International Migrants. Paper Series, 8*. http://hdl.handle.net/11336/188710

Haesbaert, R. (2021). *Território e descolonialidade: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na "América Latina"*. CLACSO. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210219014514/Territorio-decolonialidade.pdf

Hendel, V. (2020). Cartografías del peligro: desplazamientos, migración, fronteras y violencias desde la experiencia de los jóvenes en un barrio del Gran Buenos Aires, Argentina, *Historia y Sociedad; 39, 7,* 184-212. http://dx.doi.org/10.15446/hys.n39.82576

Hendel, V. (2023). "Interculturality as Shelter". *Shelter: An Atlas (Alicia Cowart, Charles Drucker, Darin Jensen-ed)*. Guerrilla Cartography, 16-37.

Hendel, V., Maggi, M. F. (2022). Venir de muchos viajes: Experiencias de movilidad de jóvenes de familias bolivianas en Argentina, *Migraciones, 54*, 1-23. https://doi.org/10.14422/mig.i54y2022.006

Hendel, V. (2021). Territorializar la interculturalidad: jóvenes, ciudad y migración en el Gran Buenos Aires, Argentina, *Odisea, 8,* 238-267. https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/odisea/article/view/6922

Leccardi, C. y Feixa, C. (2011). "El concepto de generación en las teorías sobre la juventud", *Última Década Nº34*, 11-32. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362011000100002

Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing.

Mannheim, K. (1993). "El problema de las generaciones". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 62,* 193-244

Mansilla Quiñones, P., Quintero Weir, J. y Moreira-Muñoz, A. (2019). "Geografía de las ausencias, colonialidad del estar y el territorio como sustantivo crítico en las epistemologías del Sur". *Utopía y Praxis Latinoamericana, 24(86),* 148-161.

Mendiola, I. (2012). "Regímenes de movilidad y domesticación del espacio. *Política y Sociedad, 49 (3),* 433-452.

Mezzadra, S. (2019). "Sealing Borders? Rethinking Border Studies in Hard Times". *Working Paper Series B/Orders in Motion, 3,* 1-11.

Mezzadra, S. y F. Rahola, comps. (2008). *Estudios postcoloniales*. Traficantes de Sueños.

Porto Gonçalves, C W. (2009). "De Saberes y de Territorios diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino americana", *Revista Polis, 8 (22).* https://journals.openedition.org/polis/2636

Reyes Tovar, M. y Martínez Ruiz, D. T. (2015). "La configuración identitaria en los territorios de migrantes internacionales", *Península, X (2),* 117-133.

Sayad, A. (2010). *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Anthropos.

Segato, R. (2007). *La Nación y sus otros*. Prometeo.

Soja, E. (2008). *Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Traficantes de Sueños.

Biodata

Verónica Hendel: Licenciada y profesora en Sociología y doctora en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires). Ha realizado investigaciones con el Centro Educativo para la Producción Total N° 2, de San Andrés de Giles y con escuelas secundarias y organizaciones del distrito de Tres de Febrero. Resultados de sus investigaciones fueron publicados en libros y revistas especializadas. Ha participado como expositora en diversos congresos y encuentros, tanto nacionales como internacionales. Ejerce la docencia en la Dirección de Formación Continua, en Institutos Superiores de Formación Docente, en la UNLu y en la UBA. Fue becaria doctoral y posdoctoral del CONICET, donde ahora se desempeña como Investigadora Adjunta, con sede en el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen, del Departamento de Educación de la UNLu. Su proyecto de investigación se titula "La educación secundaria en contextos interculturales: saberes, procesos de identificación y experiencias de movilidad territorial en jóvenes migrantes del Gran Buenos Aires". Este artículo es el producto del trabajo de sistematización realizado en el marco de la Beca François Chevalier otorgada por el Madrid Institute for Social Research en el año 2021.

Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 18 N.º 35 (julio-diciembre), 2024, pp. 77-87
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.11442360

Recibido: 17-01-2024· Aceptado: 25-04-2024

Gramsci y la educación para las relaciones étnico-racial

Gramsci and Education for Ethnic-Racial Relations

Gramsci jümaa ekirajawaa jüpüla eejiraaya nakua'ipa wayuuirua

Dayana da Silva Ferreira
https://orcid.org/0000-0002-9031-3582
dayana.ferreira@edu.unirio.br
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Resumen

Al abordar este tema, considero un extracto de mi tesis de maestría en la etapa final de desarrollo, donde una de las secciones aborda los conceptos de Antônio Gramsci entrelazados con las lógicas estatales y sus efectos en el campo educativo. La Educación para las Relaciones Étnico-Raciales (ERER) aparece en la escena brasileña después de la 3ª Conferencia Mundial de las Naciones Unidas contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y la Intolerancia de 2001, cuando los movimientos negros nacionales confrontan al gobierno situacional para comprometerse con cuestiones antirracistas a través de acciones afirmativas. Esta tensión lleva a la promulgación de la ley 10.639/2003 con el siguiente texto: "En los establecimientos de educación primaria y secundaria, tanto oficiales como privados, la enseñanza de la Historia y la Cultura Afrobrasileña se vuelve obligatoria". (BRASIL, 2003). Posteriormente, en 2008, el mismo texto incluyó la obligatoriedad de la enseñanza de la historia y cultura indígena en los espacios escolares (Ley 11.645/2008). La correlación entre ERER y Gramsci se estudia a partir de consultorías antirracistas ofrecidas a grandes empresas con intenciones formativas-educativas. La escritura se desarrolla a través de los conceptos gramoscianos de: Aparatos Privados de Hegemonía (APH), bloque histórico, ideología y sociabilidad del capital, donde busco comprender los matices de fenómenos mediados por la nueva sociabilidad del capital en corporaciones que buscan atender la diversidad e inclusión en su fuerza laboral. ¿Es posible tener diversidad dentro del capitalismo? ¿La desigualdad que propugna el modelo socioeconómico permite esa convivencia? ¿La Educación para las Relaciones Étnico-raciales, presuponiendo relaciones horizontales de enseñanza y aprendizaje, se acerca a las prácticas de formación de consultores antirracistas dentro de los espacios empresariales? Son preguntas que orientan el análisis científico pretendido, en la búsqueda de comprender el actual contexto socio histórico en sus dimensiones dialécticas tensionadas por nuevas entradas raciales en espacios de poder, en el pasado muy reciente, exclusivamente ocupados por la blancura.

Palabras clave: educación para las relaciones étnico-raciales; enseñanza, Gramsci.

Abstract

In addressing this topic, I consider an excerpt from my master's thesis in the final stage of development, where one of the sections addresses Antônio Gramsci's concepts intertwined with state logics and their effects in the educational field. Education for Ethnic-Racial Relations (ERER) appears on the Brazilian scene after the 3rd United Nations World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Intolerance in 2001, when national black movements confront the government situational to engage with anti-racist issues through affirmative action. This tension leads to the promulgation of law 10,639/2003 with the following text: "In primary and secondary education establishments, both official and private, the teaching of Afro-Brazilian History and Culture becomes mandatory." (BRAZIL, 2003). Later, in 2008, the same text included the mandatory teaching of indigenous history and culture in schools (Law 11,645/2008). The correlation between ERER and Gramsci is studied from anti-racist consultancies offered to large companies with training-educational intentions. The writing is developed through the Gramscian concepts of: Private Apparatus of Hegemony (APH), historical block, ideology and sociability of capital, where I seek to understand the nuances of phenomena mediated by the new sociability of capital in corporations that seek to address diversity and inclusion in your workforce. Is it possible to have diversity within capitalism? Does the inequality advocated by the socioeconomic model allow for this coexistence? Does Education for Ethnic-Racial Relations, presupposing horizontal relations of teaching and learning, come close to the training practices of anti-racist consultants within business spaces? They are questions that guide the intended scientific analysis, in the search to understand the current socio-historical context in its dialectical dimensions stressed by new racial entries in spaces of power, in the very recent past, exclusively occupied by whiteness.

Keywords: Gramsci; Education for Ethnic-racial Relations; teaching.

Jüküjia Palitpütchiru'u

Jujuupatünaiwa'aya achuntaalakat, jaa'in tamüin jüsawatüin ji'ipa jaakajaayamüin tashajala, eere julu'u wanee ji'ipa jaashajaain nüküjala Antonio Gramsci aapajiraaka jümaa jukua'ipa laülaapia mma jee ja'anasia julu'upünaa ekirajiaapa. Ekirajawaaka jüpüla Eejirawaa Nakua'ipa Wayuuirua (EENW) ee'iyalaasü Brasil jüchikijee apünüintua Ayounajawaa Wattapünaajatkat ju'ulaküin Naciones Unidas jusoutialu'u katuraralaa amojula, oupünajaa naa'in yaajanaka, akamüse'ejaa jee mayawjaainya aa'in ju'uutpüna juya 2021, wanaa jüma notoolojooya na kushematannuukana yaaje'ewoliikana yaa no'omüin laülashikai jüpüla nashajain jüsalamüin nnojolüinjatüin katuraaralii amojulaa jünainjee wnee pütchi anasü. A'yajirawaaka eerulusu jeerü ktsüinsükat 10.639/2003 maka aküjaain: "julu'u tü ekirajiapüleekalüirua jupushuwa'aya, jikirajia nachikua jee nakua'ipa na kushemtannuuka brasiilje'ewoliikana cheujaasu apülainjatüin joolu'u". (BRASIL, 2003). Jüchikijee mapa 2008, jikerolirtaain karalouttaka jikirajünüin julu'upüna ekirajiapüleeka nachikua jee nakua'ipa na kusina cheje'ewoliikana chayaa (Anüikii 11.645/2008). Namajiraaya nümaa ERER jee Graamsci asanaanüsü jünainjee jüsakiijia jüchikua malaakat namüin washinnuu ji'iree jukuyamajünüin ekirajiapulu'u. Jeerü jüshajiajatka akuyamajünüsü jünainjee aküjalaa gramscijeejatka: ku'yama Ainralaa Waneekualujeejatü (KAW), akua'ipa'awoi, ekiiru'ujatü jee jünüikimaa mmakaa, eere tatujaain a'u jukua'ipa'ainyata jüinala jünüikimaa mmakaa julu'upüna ipa achejaka atüjawaa akua'ipaainyata jee ojuupatiraa jütsünüinjtü a'yatawaa. ¿Eesü jüpüla eewaa akua'ipaainyata julu'u laülajira'alaa? ¿Yaletakua'ipa eeyütka julu'u aletseepia, aapüsü anajirawaa amünii? ¿Ekirajawakat julu'ujee Eejirawaa Nakua'ipa Wayuuirua, ju'unajilu'u wanaawa jünain e'ikiaipa, epejeraasü jünain nekirajaaya asakirülii ayoutaka aturawaa julu'u a'yataapülee? Asakiraa e'iyatawaa olotojoo karaloutta achekünakat, ji'iree atüjawaa a'u eekalü achikuaa jünalaayalu'u peipoloopu'ukat ja'ujee tü jekennuu malaa ekeroloko jutuma aashienii, jümaiwajatkaa joolu'ujatka ma'i, juwaaaka anainjoolu'u na kasuukana ata.

Pütchi katsüinsükat: ekirjawaa jüpüla eejirawaa nakua'ipa wayuuirua; ekirajaa, Gramsci.

Introducción

El contenido subtextual abordará la aprehensión de conceptos Gramscianos producidos en el contexto del mundo de entreguerras, acercando las concepciones categóricas de bloque histórico, APH, ideología y sociabilidad del capital a los tiempos brasileños actuales permeados por las acciones afirmativas. Para esto, se utilizarán otros conceptos para definir la forma social nacional, sus herencias históricas y las tensiones presentes en torno a las cuestiones raciales. Comienzo con los aportes teóricos de Clóvis Steigner Moura (1977, 1992), historiador y periodista brasileño, quien, a través de sus producciones intelectuales fuera del espacio académico, puede insertar otras narrativas sobre el comportamiento de los negros a lo largo de siglos de esclavitud en el Brasil. Al contradecir las formulaciones sociohistóricas - de verdades a medias - de la sociología nacional de Gilberto Freyre (2019), Moura revela la quilombagem[1] (Moura, 1992) como la principal arma de la resistencia negra contra la esclavitud desde sus inicios. En Badiou y Althusser, la transmisión de la noción categórica de formación social añade comprensión a los dichos mourianos. Después de la necesaria contextualización histórica de la presencia negra en Brasil y de las construcciones imaginarias de los negros a raíz del racismo (relacional y científico), describo los aportes teóricos de Antônio Gramsci. Como bloque histórico (Gramsci, 2001), entre continuidades y rupturas captadas por el comportamiento dialéctico de la historia, Gramsci se centrará en comprender hitos histórico-políticos que reformulan corrientes apremiantes, delineando la necesidad de nuevas relaciones entre poderes y sociedades. Como ejemplo de tal teorización, pensar en la Revolución Rusa es didáctico. Aunque no se perpetuaron en el tiempo, las contribuciones soviéticas cambiaron las formas de trato político y el comportamiento estratégico/táctico del capitalismo en los siglos XX y XXI. Los bloques históricos analizados serán los de 1530 - 1888 y 1888 - 2001. No pretendo escudriñar cada acontecimiento en temporalidades, sin embargo, utilizaré los principales hechos históricos que modificaron la esclavitud y las relaciones raciales juzgados como más relevantes para la sección descriptiva. Los aparatos (os "aparelhos") privados de hegemonía (APH) están interconectados con las elaboraciones sobre la ideología que allanan los caminos hegemónicos para el mantenimiento del Estado burgués. A partir de interpretaciones gramscianas, la conceptualización de ideología y, en consecuencia, de hegemonía, me permitirá discutir cómo las instituciones oficiales construyeron, a lo largo del tiempo, posiciones racializadas en relación con los afrodescendientes en Brasil, teniendo como contrapunto la blancura (Bento, 2022). La (nueva) sociabilidad del capital, promovida por demandas sociorraciales presentes en las consultorías antirracistas inaugura el análisis sociohistórico actual, donde las acciones afirmativas surgidas del escenario de Durban III provocaron que organismos políticos y grupos empresariales incluyeran a personas negras y de otras identidades en sus composiciones organizativas. El trabajo de la maestría en Educación pretende traer aportes iniciales al carácter formativo de las consultorías raciales, frente a las desigualdades capitalistas y los conflictos socioformativos entre grupos en disputas socioeconómicas por posiciones y prestigio. En este sentido, se pone a prueba el papel

de la Educación para las Relaciones Étnico-raciales, dado su perfil igualador en un espacio neoliberal de producción inmanente de desigualdades.

Sustento teórico

Al privilegiar los bloques históricos para la inserción pretendida, la demarcación comienza desde el inicio de la esclavitud en Brasil (1530) hasta su abolición político-normativa (1888) para el bloque histórico I, continuando desde la abolición inconclusa (1888) hasta el momento de la III Conferencia Mundial Contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia[2] (2001) como bloque histórico II (Fig. 1). Sitúo el análisis a lo largo de un camino materialista de dialéctica marxista, entendiendo las contradicciones hipotéticas, antitéticas y sintéticas como procesos en movimiento que no pueden capturarse en su totalidad.

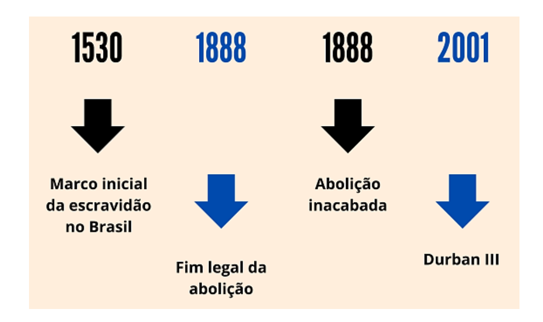


Fig. 1 - Representación esquemática de los bloques históricos considerados para el estudio

Hecha la consideración antes mencionada, discutiré el concepto de manera teórica. Segundo Galastri (2009): "*A construção de um novo bloco histórico seria o resultado almejado pela classe ou classes que exercem hegemonia em processo histórico de transição.*" (p.50).

El mismo autor también afirma que: "*Os conceitos de revolução passiva e jacobinismo se apresentariam, nos Cadernos, como as duas vias principais, embora antagônicas, de edificação de um novo bloco histórico.*" (Galastri, 2009, p. 81). En el trabajo titulado: "Departamento de Diversidad - la nueva sociabilidad del capital y las consultorías antirracistas" (Ferreira, en prensa), como resultado de estudios desarrollados en estudios de posgrado, abordo el momento de la abolición político-normativa promulgada por la princesa regente Isabel y las acciones afirmativas surgidas del gobierno del presidente Lula[3], trayendo la firma del compromiso antirracista por parte del presidente Fernando Henrique Cardoso, en 2001, en la citada conferencia, como procesos de revolución pasiva[4] (Bianchi, 2006). Lo que caracteriza a cada tramo temporal es el cambio de horizontes combativos: el bloque I concentra los movimientos de los esclavizados a favor de la libertad formal reconocida por el Estado; el Bloque II realiza movilizaciones socioraciales basadas en la deconstrucción del racismo y la inserción de los afrobrasileños como ciudadanos con derechos. Vale la pena algunas breves explicaciones en torno a las configuraciones del Estado a partir

de lo que pensaba Hegel. Como intérprete hegeliano, el profesor Alysson Mascaro (2015) explicará, además, que: "*Mais que o aparato terceiro tomado em si mesmo, há no Estado uma forma política que é constituída e constitui necessariamente o tecido das relações sociais de reprodução do capital.*" (p. 34). Por lo tanto, el Estado y sus movimientos revolucionarios pasivos impulsan agendas racializadas a un contexto capitalista, permeando las desigualdades y las competiciones socioeconómicas. Hipotéticamente, en el estudio ya mencionado, baso la producción étnico-racial jerárquica como una condición estructurante para la invención social del liberalismo y su mantenimiento en el tiempo-espacio. Así, el racismo es indispensable para construir argumentos sobre la explotación de seres humanos por otros seres humanos (Robinson, 1965). Al mencionar a Clóvis Moura en la conversación, este intelectual-militante brasileño aportará contribuciones extremadamente relevantes a la producción ideológica racial. La quilombagem retoma la escena interpretativa del esclavo negro, a partir de concepciones de grupos insurgentes orgánicamente politizados e insatisfechos con su condición de cautivos (Moura, 1981), diferenciándose de la narrativa freyreana sobre los esclavizados de la casa grande con personajes dóciles y con comportamientos pasivos frente la situación de esclavitud (Freyre, 2019). Tales discursos me incitan a reflexionar sobre los matices de las medias verdades constitutivas de cada lugar analítico. En el campo de los enfoques históricos, se permite la elección ideológica de la producción de conocimiento, con el académico vinculado a un hilo interpretativo de relaciones sociales que responden a sus malestares o conformidades de clase, raza, género, etc. Por verdades a medias, me centro en la percepción honesta del investigador que, de ahora en adelante, su análisis cognitivo y experiencial, aborda sus subjetividades en torno al objeto de estudio. Además, deshacer las críticas producidas acríticamente se convierte en un horizonte de la práctica científica donde las divergencias convergen en pensamientos más elaborados y complejos. Dentro del bloque I, Clóvis (1992) hablará sobre el poder de la quilombagem para el aumento del gasto de los aparatos de seguridad, además de brindar continuas justificaciones sobre las condiciones infrahumanas de los negros y los nuevos reordenamientos político-legales a lo largo de los años. La ruptura de la esclavitud con el proceso de abolición, en opinión del autor, combina factores internos y externos para lograr sus efectos. El capitalismo, como modelo económico ya predominante, reformula la sociabilidad, haciendo de la esclavitud una barrera al consumo. La aparición de consumidores que permitan el carácter cíclico del capital es fundamental para su existencia. "*O papel da guilombagem, mesmo na fase do capitalismo tardio, quando era apenas passiva, conseguia influir na aplicação de capitais [...]*". (Moura, 1992, p. 62). Las inversiones se volvieron inseguras y los especuladores comenzaron a optar por otras formas de valorar su capital, dadas las condiciones económicas internacionales que presionaron a las naciones para abolir la esclavitud. No hay corazones puros y arrepentidos. El escenario económico y político invitaba a las acciones revolucionarias francesas, en reverencia y gratitud al proceso histórico. Los ideales generalizados produjeron justificaciones pertinentes para la relativización de los derechos, basados en la posesión o no posesión de capital. Es mientras que el hombre negro pasa de ser un buen esclavo a ser un mal ciudadano, según el libro escrito por Clóvis Moura al cuestionar el bien y el mal en las cambiantes circunstancias. El buen esclavo sería el imaginario predominio

de los negros según los escritos de Gilberto Freyre, sin mayores rebeliones. El mal se convierte en el afrobrasileño como subproducto de la esclavitud finalizada. Los despojos no deseados que desfiguran a la destacada nación en desarrollo (Moura, 1977). Clóvis destacó en su análisis el racismo científico, la eugenesia y el mestizaje como políticas público-privadas impulsadas para un futuro secularmente fechado para el fin de los negros y su incapacidad cognitiva, siendo el mestizaje de los negros o indígenas con la etnia blanca considerada la mejora etnica nacional. El aparato represivo del Estado adquiere los tonos de la piel negra que ha obsesionado las mentes de las elites y la burguesía desde el quilombagem (Ferreira, en prensa). La educación, el sistema penitenciario y la vivienda precaria son algunas fallas estadísticas que fueron reveladas en el espacio-tiempo por el IBGE[5], a respecto de la población negra brasileña. Antes de su muerte en 2004, las exhortaciones mourianas eran capaces de evaluar las cuotas como procesos revolucionarios pasivos, en mi opinión, dejando abierto un sesgo anticapitalista para superar los males sociales resultantes del modelo, incluido el continuidade del racismo en sus múltiples formas de ocurrencia. Para el escritor, las acciones afirmativas no se atreven a mover las estructuras macroeconómicas capitalistas, siendo un factor más de competencia en un proceso sociohistórico donde las dinámicas de la pobreza fueron marcadamente raciales. Por ser un tema tratado en la tesis de maestría, no abordaré temas sobre acciones afirmativas y consultorías antirracistas, manteniéndome dentro del alcance de la interpretación gramsciana de la ERER y sus limitaciones dentro del espectro estatal educativo neoliberal. Resumen Moura, a la ligera, como intérprete marxista de Brasil, centrándose en el materialismo histórico-dialéctico[6] y la formación social derivada del modo económico esclavista que, al provocar resistencia, construyó movimientos negros seculares y sobrevivientes. Para acercar el tema a ERER y finalizar con el aporte histórico, considero el concepto de formación social según Badiou & Althusser (1979, mayo): *“A teoria da história, teoria dos diferentes modos de produção é, por seu próprio direito, a ciência da "totalidade orgânica" (Marx) ou a estrutura que constitui toda formação social dependente de um modo de produção determinado.”* (p. 35). En otras palabras, la condición racializada de la sociedad citada en el estudio es el resultado de un pasado esclavista. La educación para Gramsci constituye uno importante APH. El concepto surge de los aportes teórico-epistémicos del autor a pesar de no mencionar el apodo, siendo descrito por Hoelever (2019) como una forma de control de la maquinaria política estatal por parte de grandes élites capitalistas y mediante la construcción de una hegemonía favorable al mantenimiento de la economía y su *status quo*. Por ideología, al precisar los haces hegemónicos, entiendo que: *“Se o conceito de hegemonia expande e enriquece a noção de ideologia, também empresta a esse termo, em outras circunstâncias um tanto abstrato, um corpo material e um gume político. E com Gramsci que se efetua a transição crucial de ideologia como “sistema de idéias” para ideologia como prática social vivida, habitual.”*(Eagleton, 1997, p. 107). Aquí pretendo explicar la Educación como APH, en la forma de la política educativa pública de Educación para las Relaciones Étnico-Raciales, como algo inconsistente con sus pretensiones de equidad. Lo que reproduzco, a través de la idea e inspiración del profesor Amauri Mendes (2023, en prensa), es que el ERER en los últimos 20 años ha alcanzado un techo institucional. Me suscribo a esta declaración. Lógicamente, si es

necesaria la producción hegemónica de mentalidades para el capitalismo, la educación para la "igualdad" no encajaría dentro de este modelo de relaciones socioeconómicas actual. Las leyes 10.639/2003 y 11.645/2008, próximamente redactadas, insertan en forma jurídica la necesidad de una nueva influencia estético-cultural de los pueblos negros e indígenas, equiparándolas con las contribuciones europeas en relevancia, valor y prestigio. A priori no hay problema. Posteriormente, la observancia de diferencias de poder y acceso económico se revela en la blancura (Bento, 2022) como la ideología fundacional del capitalismo dependiente brasileño y el motor de las relaciones socioeconómicas. La blancura nos revela que: "*Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o "diferente" ameaçasse o "normal", o "universal". Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele."* (Bento, 2002, p. 62). La autora afirma además que: "*E claro que elas competem entre si, mas é uma competição entre segmentos que se consideram "iguais"*." (Bento, 2022, p. 15). Las demandas racializadas, en estas formulaciones sociohistóricas, son otro componente más de la competencia ya profundamente arraigada (la llamada meritocrática) que impregna el modo productivo. La sociabilidad debe ser diferente, porque entre las estadísticas reveladoras y los bloques históricos se notan las contradicciones que surgen de la forma económica. Es una pelea. La sociabilidad del capital se esconde en las contribuciones de Gramsci en la exposición posterior, donde: *"Este conceito é usado, entendendo que as classes sociais produzem e reproduzem ao longo da história as condições objetivas e subjetivas de sua existência."* (Lamosa, 2010, p.1). Y el autor de la continuidad: *"Na atual fase do capitalismo, estas condições foram substancialmente modificadas, refletindo em um novo padrão de sociabilidade e em novos preceitos de participação, cidadania e organização."* (Lamosa, 2010, p.1). El conflicto generado gira en torno a la necesidad de una agenda de negritud institucionalizada para valorar las entidades sociales negras y la perpetuación de la desigualdad para la permanencia del capitalismo. Las matemáticas no cuadran... La nueva sociabilidad del capital está permeada por los movimientos sociales negros y la sed histórica de los grupos afro-diaspóricos por otros lugares sociales. El hilo conductor de este escrito es la formación social brasileña de la esclavitud, siendo construida a partir de aportes racistas que condujeron a relaciones socioeconómicas que tendieron a la pauperización masiva de los negros, donde este grupo exige con razón una educación étnicamente relacional por el deseo de movilidad social y reconocimiento. La educación, como lo reconocemos en los APHs, es objeto de deseo de las reformas político-normativas. A sus 20 años, lo que se revela es el bajo avance de la ERER como acciones estatales (Benedito, Carneiro & Portella, 2023).

Metodología

La metodología utilizada para el artículo es principalmente una revisión bibliográfica por conveniencia (Galvão & Ricarte, 2019), asignando categorizaciones del campo epistemológico marxista para obtener un análisis coyuntural del escenario brasileño, en cuanto a las movilizaciones antirracistas y sus impactos en el ámbito educativo. El texto forma parte constitutiva del trabajo producido para la adquisición del título de

Maestría en Educación en el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro - PPGEdu/UNIRIO. Las opciones analíticas pasan por un enfoque crítico de carácter histórico marxista, donde relaciono las condiciones actuales de los negros con propuestas estatales reformistas. Estas propuestas niegan al capitalismo como causa principal de la producción racial y de otros problemas socioambientales a los que estamos insertos globalmente.

Consideraciones sobre el Tema

Quisiera partir de la Educación para las Relaciones Étnico-Raciales como una política pública de acciones afirmativas resultantes de las diversas movilizaciones sociales realizadas a lo largo de la larga historia del pueblo negro en Brasil (Moura, 1992). Los negros, al ser separados de las prácticas institucionales como esclavos y, más tarde, como ciudadanos marginados, encuentran, entre otras formas de acción, el camino normativo-estatal como uno de los horizontes de tensión para la situación racializada. La gestión y las estructuras ideológicas de la mayoría blanca y de la blancura, en el poder, son evidentes. Las máscaras blancas fanonianas[7] son el espejo de la nación, frente al consentimiento o las imposiciones sociales. Por eso es tan revolucionaria la percepción de Amaury: "¿Quieren una secretaría racial? Tómalo y haz lo mejor que puedas, sin grandes presupuestos ni incentivos". Es un montaje textual un poco mío, un poco del profesor tras un enriquecedor encuentro académico. Darme cuenta de que el Estado brasileño es una invención del capital me lleva a una lectura coyuntural corroborada por los datos publicados por el Instituto Alana y Géledes sobre la eficacia cuantitativa de la ERER en los departamentos municipales de educación, donde sólo el 21% de los organismos respondieron a la encuesta. De estos encuestados se hizo evidente la baja efectividad de la política y en la reducción del racismo estructural (Almeida, 2019). No hay manera de producir educación para la equidad en una estructura sociorelacional y económica que exige desigualdad. ¿Y cuál es el papel de ERER en este contexto? El papel de demostrar la urgencia de una praxis educativa revolucionaria. Promover el aprendizaje y las acciones sociales hacia el socialismo. La investigación de la maestría amplifica las relaciones sociales que ven la educación como una herramienta para transformar a los seres y sus realidades (Ferreira, en prensa). Este emprendimiento me permitió notar la ausencia de debate sobre un discurso racial que entienda el racismo como una de las condiciones históricas que producen el capitalismo, vinculándose la mayoría de los debates al campo de la posmodernidad y la decolonialidad, al priorizar lo subjetivo en favor de lo el objetivo. Siendo la totalidad[8] la categoría filosófica más importante en los estudios marxistas para aprehender los fenómenos, relegarla a análisis subjetivos ascendentes del ser social, rechazar los cruces de la materialidad en la formación de estos sujetos, es parcializar la discusión de los aportes derivados de la historia en tiempo presente. La función de presentación de informes, cuando se lleve a cabo seriamente, será lo más posible para el ERER en las escuelas y la educación continua. La eficacia de ésta y de cualquier política pública que pretenda ser igualitaria (en su ámbito formal o material) prevé la necesaria superación del modelo capitalista en las relaciones sociales. Limpiamos el hielo y casi nos congelamos. Retorcemos los paños y exprimimos vidas

arrebatadas por las desigualdades. La urgencia climática, la lucha contra el hambre, la práctica de acuerdos internacionales de derechos humanos son algunas de las muchas agendas discursivas que encuentran en el neoliberalismo sus barreras estructurales contra resoluciones adecuadas y consistentes. La recuperación de teorías y análisis sociales a través de ejes marxistas sigue vigente en fundamentos y tendencias generales, y no hay manera de cerrar los ojos ante los males del capitalismo en la época contemporánea. La educación, como diría Paulo Freire (1996), transforma a las personas y éstas transforman los mundos que las rodean. Este escrito, resultado de una larga investigación, me hizo revisar mis posiciones respecto de la objetividad del ERER en la construcción de otro Brasil, deconstruyendo la noción de reformas del Estado como posibilidades existenciales equitativas. Este estudio representa un granito de arena en la playa, donde la colectivización local y global de muchos otros granos (de luchas sociales) por nuevas formas de vivir bien es esencial. Al igual que los "parches de la ERER", la exposición puede presentar consultas antirracistas basadas en conceptos de Gramsci. de manera relacionada, es decir, como parches de la deformada formación social esclava brasileña (Ferreira, en prensa). La blancura está presente en todas las razas, géneros y clases, y continúa avanzando ideológicamente, hacia falsas promesas de meritocracia y movilidad socioeconómica, aquellas apegadas al "así son las cosas". La historia nos revela que nunca fue ni será así. Y entender el racismo como fundamental para la supervivencia del capital es un debate necesario para la construcción de otras historias.

Referencias bibliográficas

Almeida, S. (2019). *Racismo estrutural*. Pólen Produção Editorial.

Badiou, A. & Althusser, L. (1979). *Materialismo histórico e Materialismo dialético*. (1ª ed.). Global.

Benedito, B. S., Carneiro, S. y Portella, T. (2023). Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo: Instituto Alana. https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf

Bento, M. A. S. (2002). Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. *Vozes*. *Psicologia social do racismo.* 2. 147-162.

Bento, M. A. S. (2022). *O pacto da braquitude*. (1ª ed.). Companhia das Letras.

Bianchi, A. (2006). Revolução passiva: o pretérito do futuro. *Crítica Marxista*, *1*(23), 34-57.

Eagleton, T. (1997). *Ideologia*. Uma introdução. (2ª ed.). Boitempo.

Frantz, F. (1973). Piel negra, Máscaras blancas. (Argentina ed.). Abraxas.

Freire, P. (1996). Pedagogia da Autonomia. (25ª ed.). Paz e Terra.

Freyre. G. (2019). *Casa-grande & senzala*. (1ª ed. digital) Global Editora e Distribuidora Ltda.

Galastri, L.O. (2009). A construção do bloco histórico: via jacobina e o "debate" com Georges Sorel nos Cadernos do Cárcere. *Lutas Sociais*. (23). 80-92. https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/18966

Galvão, M. C. B., & Ricarte, I. L. M. (2019). Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. Logeion: Filosofia da informação, 6(1), 57-73. https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835

Gramsci, A. (2001). *Quaderni del carcere* (edizione critica dell'Istituto Gramsci). Giulio Einaudi.

Hoeveler, R. C. (2019). O conceito de aparelho privado de hegemonia e seus usos para a pesquisa histórica. *Revista Práxis e Hegemonia Popular*, 4(5), 145-159. https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/download/10792/6715/

Lamosa, R. (2010). *A Nova Sociabilidade do Capital: um estudo sobre a estratégia, mobilização e ação do empresariado nas escolas públicas*.

https://www.historia.uff.br/estadoepoder/6snepc/GT1/GT1-RODRIGO.pdf

Lei n°. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (2003). Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acceso en: 22 mar. 2023.

Lei n°. 11.645/2008, de 10 de março de 2008 (2008). Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". https://acortar.link/kcjlc8

Marx, K. (2017). *Miséria da filosofia*. (1ª ed.). Boitempo Editorial.

Mascaro, A. L. (2015). *Estado e forma política*. (1ª ed.). Boitempo Editorial.

Moura, C. (1977). *O Negro: de bom escravo a mau cidadão?* (1ª ed.). Ática.

Moura, C. (1981). *Rebeliões da Senzala.* (3ª ed.). Ciências Humanas.

Moura, C. (1992). *História do negro brasileiro.* (2ª ed.). Ática.

Robinson, C. (1965). *Marxismo negro. La formación de la tradición radical negra.* 30(2). Traficantes de sueños. https://acortar.link/Ne1gcE

Biodata

Dayana da Silva Ferreira: Maestra en Educación - UNIRIO. Miembra de GEASur - Grupo de Estudos em Educação Ambiental Desde del Sur e miembra externa de COLEMARX: Coletivo de Educação e Marxismos - GT Formación de Profesor. Militante/Activista de movimientos negros y educativos. Investigador-estudiante en Educación para las Relaciones Étnico-Raciales. Estudiante de intelectuales de lo marxismo, como: Marx, Lukács, Gramsci y Althusser (otros) en campo de las subjetividades y Educación.

Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 18 N.º 35 (julio-diciembre), 2024, pp. 88-100
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.11442523

Recibido: 15-01-2024· Aceptado: 20-04-2024

Racialização, imigração e as transformações dos espaços urbanos em São Paulo

Racialización, inmigración y transformaciones de los espacios urbanos en São Paulo

Racialization, Immigration, and Urban Space Transformations in São Paulo

Unataja'atshii jee o'onooshii jee ji'iranajaaya juumainpa'a epiepa'a chayaa São Paulo

Alex André Vargem
https://orcid.org/0000-0002-5433-6744
alex.csp2@mail.com
Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil

Resumo

A proposta deste ensaio é uma reflexão sobre a constituição da urbanização da cidade de São Paulo no fim do século XIX e início do século XX e os processos de racialização, assim como as migrações contemporâneas que residem na cidade de São Paulo, como a boliviana e africana. Um ponto inicial é a reflexão sobre a inserção dos negros no pós-abolição da escravidão em 1888, ponto central para se discutir a questão de integração e segregação dos mesmos, considerando um conjunto de práticas que criminalizaram os afro-brasileiros recém libertos como o crime de "vadiagem", caso não comprovassem algum vínculo empregatício poderiam ser levados à delegacia, inclusive, os artistas musicais, além de que as políticas de embranquecimento da população com vinda de imigrantes europeus e as políticas eugenistas foram dialogadas pela elite intelectual paulista.

Palavras-chave: racialização, migrantes, escravidão, afrobrasileiros.

Resumen

Se propone realizar una reflexión sobre la constitución de la urbanización de la ciudad de São Paulo a finales del siglo XIX y principios del XX y los procesos de racialización, así como las migraciones contemporáneas que residen en la ciudad de São Paulo. Un punto de partida es la reflexión sobre la inserción de los negros en la post-abolición de la esclavitud en 1888, punto central para discutir la cuestión de su integración y segregación, considerando un conjunto de prácticas que criminalizaron a los afrobrasileños recientemente liberados como el crimen. de 'vagancia', si no acreditaban relación laboral, podían ser llevados a la comisaría, incluidos los artistas musicales, además de las políticas de blanqueamiento de la población con la llegada de inmigrantes europeos y las políticas eugenésicas.

Palabras clave: racialización, inmigrantes, esclavitud, afrobrasileiros.

Abstract

The purpose of this essay is a reflection on the constitution of the urbanization of the city of São Paulo at the end of the 19th century and the beginning of the 20th century and the processes of racialization, as well as contemporary migrations that reside in the city of São Paulo, such as the Bolivian and the African. A starting point is the reflection on the insertion of black people in the post-abolition of slavery in 1888, a central point to discuss the issue of their integration and segregation, considering a set of practices that criminalized recently freed Afro-Brazilians as the crime of "vagrancy", if they did not prove any employment relationship, they could be taken to the police station, including musical artists, in addition to the policies of whitening the population with the arrival of European immigrants and eugenic policies were discussed by the São Paulo intellectual elite.

Keywords: racialization, migrants, slavery, agro-Brazilians.

Jüküjia Palitpütchiru'u

Ju'ulakaka akuyamajaa osoirire'era ekii jünain jüikale'eria epiepa'a akolochijaawüshii chayaa Sao Paulo jaakajaayamüin po´lootua mekietsalümüi jikii juya alatüipakaa jee juttianain chi piantua jikii juya walatirüichipakai jee jümaa jukua'ipa kaülanaa, maka jaa'in tü unataja'alaa joolujatkat kepiakat Sao paulo. Jikii ju'unajiria jiaja'a osoirire'eria ekii jünain nekerokia na mütsiiaka ata jüchikipünaa jaakajaayamüin piuunaa ju'uutpüna juya 1888, jikiika ma'i aashajwaa jüchikua jukolochojaya jee ju'walakajaaya, eere jaapüin mainma oulakajia oute'eraka naa'in kushematannuu brsilje'ewolii jooluinkana tashin maka jaa'in jükasachin 'mlaa', mayasüjee nnojolüin nsawatüin yanamaa, eetaashii jüpüla namaanüin laülapialu'umüin, namaajiraa atalajülii, jümaayalee jukua'ipa akasuuja natoutaa jüainjee nantülee wayuu unataja'atchii wattajeejana jee jütsüin jukua'ipa tü atekünaka wayuuin atuma waneepia

Pütchi katsüinsükat: Wanaawajuraa atsüin, Unataja'atshii, Piuunaa, Kusematannuu brasilje'ewolii, Atüjalaa oumainpa'ajatü jee ekirajaeaa.

Introdução

A proposta deste ensaio é uma reflexão sobre a constituição da urbanização da cidade de São Paulo no fim do século XIX e início do século XX e os processos de racialização, assim como as migrações contemporâneas que residem na cidade de São Paulo.

Um ponto inicial é a refelxão sobre a inserção dos negros no pós-abolição da escravidão em 1888, ponto central para se discutir a questão de integração e segregação dos mesmos, considerando um conjunto de práticas que criminalizaram os afro-brasileiros recém libertos como o crime de "vadiagem", caso não comprovassem algum vínculo empregatício poderiam ser levados à delegacia, inclusive, os artistas musicais, além de que as políticas de embranquecimento da população com vinda de imigrantes europeus e as políticas eugenistas foram dialogadas pela elite intelectual paulista. A Sociedade Eugênica de São Paulo fundada em 1918, sediada na Rua Libero Badaró, nº 119, curiosamente, o mesmo local no qual hoje funciona a sede da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo (Goés, 2015).

A urbanização no início do século XX, contexto marcado pelo deslocamento com destaque para a população de mulheres e homens negros, ex-escravizados das áreas rurais para espaços urbanos, transformou as relações sociais, como no caso de São Paulo. Portanto, é de suma importância analisar o contexto histórico, sociológico e antropológico da marginalização da população afro-brasileira nas cidades, inclusive, as resistências, seja pelas mobilizações, associativismos da época.

1. Mobilizações Políticas

Do ponto de vista das resistências, como dialogado ao longo do curso, seja por meio das músicas ou processos de associativismo, é importante frisar um conjunto de atores no qual destaca-se a Frente Negra Brasileira (Barbosa, 1998), assim como os intelectuais negros, mulheres e homens que atuaram na Imprensa Negra desde os abolicionistas, em diversos veículos de comunicação, em especial, destaca-se a Imprensa Negra Paulista[1], que reuniu intelectuais e ativistas de diversas gerações que contribuíram com um pensamento crítico e notícias pertinentes à comunidade negra no país e no mundo. Jornais como o Progresso, Senzala, Alvorada, Liberdade, Chibata, Mundo Novo, O Clarim eram lidos entre 1903 e 1963.

De acordo com Félix (2010), nos anos de 1960 e 1970, é importante mencionar a constituição dos Baile Black na cidade de São Paulo. Existiam um conjunto de clubes como o Clube 220, que funcionava no edifício Martinelli. Vale ressaltar que os negros eram impedidos de entrar nos clubes frequentados pela elite branca paulistana: Clube Pinheiros, Homs, Paulistano e o Clube de Regatas Tietê (2º mais antigo da cidade) entre outros, muito criticado na época (1978) pelos ativistas fundadores do Movimento Negro Unificado (MNU). Hoje, o Clube Tietê, patrimônio do poder público municipal, desde 2004 funciona a sede da Faculdade Zumbi dos Palmares, 1ª universidade para negros no país.

Considerando o racismo dos clubes paulistanos frente à presença negra na cidade, no início dos anos de 1960, como resposta, foi criado o Aristocrata Clube (Soares, 2004), sediado na zona sul de São Paulo, gerenciado e frequentado por negros que se sentiam discriminados nos outros clubes, cuja pretensão era de resistência e afirmação da negritude, no qual mulheres e homens negros se filiavam e frequentavam também os diversos espaços e atividades ofertadas, entre as quais, musicais.

Neste contexto, em pleno período da ditadura militar brasileira, no âmbito urbano, da relação entre o centro e a periferia, da marginalização, os bailes Black realizados nas periferias, no centro, e inclusive, nas ruas da cidade se consolidavam, em especial, na década de 1970 (Lopes, 2007). Eram espaços de socialização e também da afirmação da negritude paulistana, de trabalhadores urbanos (empregadas domésticas, operários, etc) espaços que tocavam a soul music, considerada por alguns como instrumento de libertação dos afro-americanos, funk, R&B, compostos por Djs, a popularização do samba rock (com vários elementos que expressam o sentimento das famílias negras) os cabelos estilos Black Power, contestação ao racismo, movimento Black is Beautiful,

[1] A Universidade de São Paulo digitalizou o acerto. Disponível em: http://biton.uspnet.usp.br/imprensanegra/

a indumentária e toda a influência do movimento dos Panteras Negras nos Estados Unidos, o movimento dos Direitos Civis (EUA), os Pan Africanistas, a formação do Movimento Negro Unificado (MNU) nas escadarias do Teatro Municipal, a luta dos países africanos que conseguiam a sua independência frente aos colonizadores europeus, o posicionamento contrário ao regime do apartheid na África do Sul, assim como o Teatro Negro apresentado no MASP com a peça "E Agora Falamos Nós", no qual minha saudosa mãe foi uma das atrizes juntamente dos meus 4 tios e tias que compuseram o elenco, composto somente por negros, além da formação do Centro de Cultura e Arte Negra em São Paulo (1971), fundado pela intelectual negra Thereza Santos (Rios, 2014) juntamente de membros da minha família. Academicamente, a Quinzena do Negro na USP (1977) também impulsionou movimentos culturais e políticos na metrópole paulista, idealizado pelo sociólogo Eduardo de Oliveira e Oliveira.



Cartaz de estreia da peça: "E Agora Falamos Nós" – Ano de 1971

2. Memória

A memória negra na cidade de São Paulo é fruto de uma importante reflexão de como a constituição de espaços por grupos racializados são esquecidos e invisibilizados. Talvez, o que exemplifica isso, como discutido na segunda aula, é o bairro da Liberdade. As reflexões apontadas por Sevcenko (2004), considera a Rua São Paulo localizada no centro a mais representativa da cidade por conta daquilo que se oculta, no qual denomina de "pontos-cegos", um contraponto aos locais que a história oficial geralmente valoriza como o Pateo do Colégio, o simbólico marco zero da cidade na Pça da Sé, além de outros locais da metrópole. É destacado a presença negra (africana e afrodescendentes) outrora escravizada que habitavam o bairro da Liberdade, com forte representação.

O próprio nome Liberdade foi ecoado por pessoas que pediam a libertação de um homem negro escravizado que seria enforcado mas como a corda arrebentou por 3 vezes, foi morto a pauladas. Entre os locais centrais, estão o cemitério e a capela dos aflitos, localizado entre as Rua Galvão Bueno e Rua da Glória; o Largo do Pelourinho (hoje Largo 7 de Setembro, a poucos metros da Pça João Mendes), local no qual escravos eram açoitados; a Igreja Santa Cruz dos Enforcados, localizada no coração da Pça Liberdade. O interessante é que o debate e as críticas estão em curso, promovida pelos movimentos negros, referente a processos sociais e políticos no sentido de se anular a memória do bairro Liberdade ser historicamente negro, sobretudo, nos últimos anos, no qual a estação Liberdade do metrô (linha Azul) foi rebatizada em 2019 para "Japão-Liberdade", em reverência a presença asiática, majoritariamente japonesa, e em parte pela chinesa, que habitam o bairro desde o início do século XX. Há um Projeto de Lei nº 71 /2020 no âmbito da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo para se alterar o nome da estação para "Japão, Liberdade, África" mencionando assim o povo africano que habitou a região e a população japonesa que chegou no começo do século XX.

Como campo de disputa, há um outro projeto de Lei (703/2020) por parte da Câmara dos Vereadores de São Paulo que institui a "Feira Oriental da Liberdade", que veta a possibilidade de vendas de produtos que não sejam orientais, considerando que lá funcionam barracas de comida como acarajé, fogaça, pastel, tapioca, caldo de cana entre os diversos artesanatos, medida que gerou uma discussão em 2020.

É importante atentar-se que muitas mulheres e homens negros que saíram da região central neste período, foram habitar bairros da zona norte paulistana, como o bairro da Casa Verde, no qual alguns autores atribuem o território como uma pequena África paulistana, no qual surgiram, por exemplo, grandes agremiações carnavalescas até hoje sediadas nesta parte da cidade (Kaçula, 2019).

Como contraponto, é importante mencionar que ruas com nomes ou memorial de negros na cidade de São Paulo estão representados na região central, especialmente no bairro da Bela Vista, como a a Rua 13 de Maio (data da Abolição da escravidão de 1888), Rua Abolição, Monumento em homenagem ao abolicionista Luiz Gama[2], localizada no Largo do Arouche, e na parte mais elitizada da cidade, entre Pinheiros e Jardins, a Avenida Rebouças[3], o Túnel Noite Ilustrada[4], que liga a avenida Rebouças à Av. Dr. Arnaldo e o Pacaembu.

3. Bolivianos no Bairro do Bom Retiro

No que tange à Boca do Lixo e regiões próximas como o Bom Retiro, Luz, Campos Elíseos, Pça Júlio de Mesquita, etc, é possível observar a transformação desses locais e os processos de ilegalidades como aponta Teixeira (2015), região que funciona a Cracolândia ao lado da Estação de Trem Júlio Prestes. Também há algumas ocupações dos diversos movimento dos sem-teto, compostos por brasileiros ou somente de

[2] Advogado, Homem negro, patrono da abolição da escravidão no Brasil
[3] Dos irmãos engenheiros negros, André e Antônio Rebouças
[4] Cantor e compositor da boêmia paulistana, falecido em 2003

imigrantes e refugiados africanos e/ou haitianos que residem na região. A região da Luz era uma porta de entrada para a cidade pois ali funcionava o Terminal Rodoviário antes de ser transferido para o Tietê no início da década de 1980, no qual chegavam migrantes de diversas cidades, em especial, nordestinos. O Bairro do Bom Retiro, das fábricas que atuavam operários de origem italiana, hoje dá destaque às lojas de roupas, algumas de grifes, mas também é um forte local dos imigrantes coreanos.

Hoje, junto há grande presença dos Coreanos no bairro que possuem grandes comércios, região também conhecida como "Coreatown" há uma presença dos povos andinos, no caso, dos bolivianos (alguns são indígenas da etnia Aymara) e alguns peruanos que residem o bairro, ambas as nacionalidades trabalham no ramo da confecção em oficinas de costura e vendem a produção feita com a família para as grandes lojas de roupas. Judeus ortodoxos também habitam a região. Recentemente, em meados de junho de 2021, a Rua Três Rios, uma das principais ruas do Bom Retiro, foi eleita como uma das ruas "mais legais do mundo", ranking feito pela revista britânica "Time Out", configurando um ranking de 7º lugar, mas a seguir farei um contraponto.

Para retratar um segmento do bairro, farei um testemunho. Como mencionado, há uma presença de bolivianos na região e alguns peruanos, que atuam em oficinas de costura e inclusive, alguns em situação análoga à de trabalho escravo. Os dados que evidencio a seguir foram coletados na época em que eu atuava na diretoria da Pastoral do Migrante, instituição presente na região do Campos Elíseos e Bom Retiro. Circulei muito por aquelas ruas junto às comunidades da América do Sul e África. Em 2018, acompanhei alguns dias os agentes sociais na região para compor um relatório, no caso, os agentes são bolivianos que faziam o trabalho de base junto às oficinas de costura, num trabalho de conscientização e sensibilização dos direitos no Brasil.

Numa rua próxima à José Paulino, centro de lojas de roupas, e da rua Três Rios, há um conjunto de casas chamada Vila Michele Anastasi, construída no início do século XX para abrigar operários migrantes italianos que trabalhavam nas fábricas da região. Posteriormente, anos de 1970 e 1980 era uma vila composta por trabalhadores do nordeste do Brasil, os chamados nordestinos brasileiros. Hoje, os moradores que habitam lá são bolivianos e alguns peruanos. Estive presente no monitoramento do trabalho de base junto aos 2 agentes sociais, 2 bolivianos indígenas que falavam Aymara e Quéchua, e pela experiência, tinham facilidade de se comunicar com os demais compatriotas. Apresento algumas fotos de minha autoria.

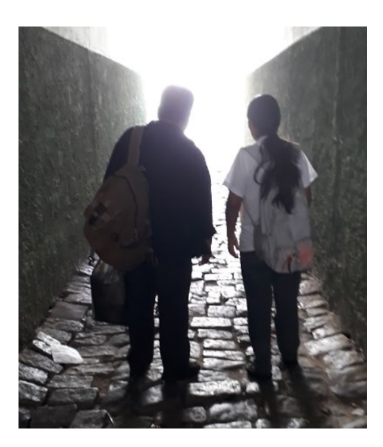


Foto 1: Agentes sociais bolivianos entrando na Vila Michele Anastasi na cidade de São Paulo. Registro Alex Vargem. Agosto de 2018.

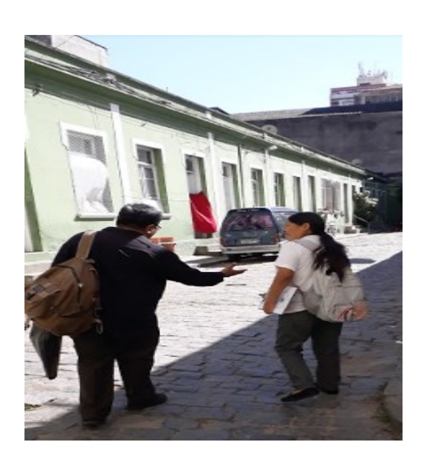


Foto 2: Foto 1: Agentes sociais bolivianos entrando na Vila Michele Anastasi na cidade de São Paulo. Registro Alex Vargem. Agosto de 2018.

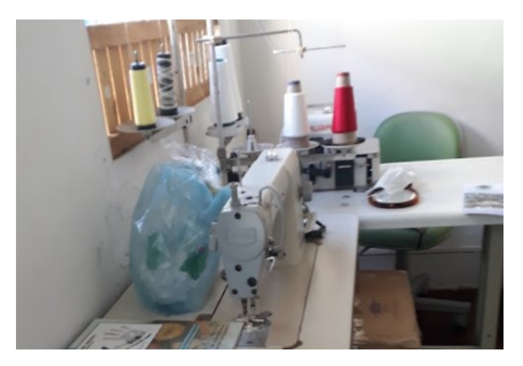


Foto 3: Oficina de costura dos trabalhadores bolivianos e peruanos na Vila Michele Anastasi na cidade de São Paulo. Registro Alex Vargem. Agosto de 2018.



Foto 4: Vila Michele Anastasi na cidade de São Paulo. Registro Alex Vargem. Agosto de 2018.



Foto 5: Bandeiras do Brasil para a Copa do Mundo de Futebol em 2018 Vila Michele Anastasi na cidade de São Paulo. Registro Alex Vargem. Agosto de 2018.



Foto 6: Agentes sociais bolivianos em conversa com conterrâneos na Vila Michele Anastasi na cidade de São Paulo. Registro Alex Vargem. Agosto de 2018.

Observa-se nas fotos, um lugar discreto, com um acesso por um túnel. Nos cortiços, os bolivianos moram e trabalham no próprio local, atuam no ramo de confecção com oficinas de costura no qual a família está envolvida na cadeia de produção, há muitas mulheres e crianças na vila. O registro foi em agosto de 2018, nota-se as bandeiras do Brasil nos pós copa do mundo de futebol, e os 2 agentes bolivianos atuando e fazia os registros para compor alguns dados. Ainda hoje, em 2021 continua a mesma configuração no sentido do estrato social e nacionalidades presentes.

4. Bolivianos no Bairro da Penha em São Paulo

Um outro exemplo da mudança da composição social na cidade de São Paulo é o bairro da Penha, zona leste da cidade. No Largo do Rosário existe a Igreja Rosário dos Homens Pretos da Penha, construída em 1802, erguida por negros que faziam parte da Irmandade dos Homens Pretos, proibidos de frequentar a igreja dos brancos, considerando todo o período de escravidão e pós escravidão.

Hoje, o Largo do Rosário é ocupado pela Feira Cultural dos Povos Andinos, importante espaço que reúne a comunidade boliviana. Em 2020, por exemplo, a convite de lideranças da comunidade boliviana que eu atuo em conjunto na organização da Marcha dos Imigrantes e Refugiados, pude presenciar e registrar junto aos amigos bolivianos o evento. O interessante é que a Igreja Rosário dos Homens Pretos da Penha, espaço simbólico para o movimento negro da região, agora é frequentado por uma parcela bem significativa de bolivianos, inclusive, com festas folclóricas como a Alasitas, organizada pela Feira Cultural dos Povos Andinos. Na Bolívia, Ekeko é um personagem em miniatura associado à abundância e prosperidade, e ele é a figura central no Festival de Alasitas, que na língua Aymara significa: "cómprame" (Compra de Mim). A celebração possui grupos folclóricos e comidas típicas, inclusive, a presença dos curandeiros Aymaras bolivianos, conhecidos como ‘Yatiris’.



Foto 7: Feira dos Pueblos Andinos em São Paulo. Festa da Alasitas. Comunidade Boliviana. Registro Alex Vargem. Janeiro de 2020.



Foto 8: Feira dos Pueblos Andinos em São Paulo. Festa da Alasitas. Comunidade Boliviana. Registro Alex Vargem. Janeiro de 2020.



Foto 9: Feira dos Pueblos Andinos em São Paulo. Festa da Alasitas. Comunidade Boliviana. Registro Alex Vargem. Janeiro de 2020.



Foto 10: Feira dos Pueblos Andinos em São Paulo. Festa da Alasitas. Yátiri (Curandeiro) atendendo a comunidade boliviana. Comunidade Boliviana. Registro Alex Vargem. Janeiro de 2020.



Foto 11: Feira dos Pueblos Andinos em São Paulo. Festa da Alasitas. Oferendas à Pachamama e El Ekeko. Comunidade Boliviana. Registro Alex Vargem. Janeiro de 2020.



Foto 12: Feira dos Pueblos Andinos em São Paulo. Festa da Alasitas. Comunidade Boliviana. Registro Alex Vargem. Janeiro de 2020.

Nas fotos observa-se os bolivianos ocupando o Largo com a Igreja ao fundo, além dos grupos folclóricos e os Yátiris realizando as oferendas na frente da Igreja, além de realizarem atendimento pessoal de purificação com defumação, bebidas alcólicas e aconselhamentos aos que solicitavam.

5. Africanos de Biafra no centro de São Paulo

Por fim, gostaria de evidenciar o caso da Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos que fica no Largo do Paissandu, centro da cidade de São Paulo, construída em 1721 na Praça Antonio Prado, demolida em 1903 pelo processo de urbanização da

época e reconstruída em 1906 no atual local. Em espacial, no Largo do Paissandu que teve a queda da torre de vidro, prédio ocupado que pegou fogo e desabou no dia 1º de maio de 2018, no qual pude acompanhar e relatar o drama vivido[5] pelos sobreviventes.

No dia 30 de maio de 2021, houve uma manifestação religiosa dos imigrantes e refugiados de Biafra (Território localizado na Nigéria), grupo que tenho acompanhado há muitos anos e que tenho um forte vínculo, realizando atividades junto aos mesmos ao longo dos anos, inclusive, compõem a minha pesquisa de doutorado. Eles ocuparam a Igreja que é referência para o movimento negro paulistano e fizeram um ato religioso.

O dia 30 de maio é um dia sagrado para eles pois comemora-se o Biafra Heroes - Dia dos Heróis de Biafra. O grupo denominado Povos Indígenas de Biafra é o grupo de biafranos, como se denomiam. Neste dia, eles pedem paz e a independência da terra natal, clamam a separação da Nigéria, que sejam livres e formem um Estado independente. Nesta data relembra-se e homenageia-se os quase 2 milhões de mortos, resultante da "Guerra Civil da Nigéria" ou "Guerra de Biafra" entre 1967-1970. Muitas destas situações foram provocadas pela presença da colonização europeia no início do século 19, que mesmo após a retirada, deixou resquícios, divisão e disputas políticas resultantes da sua presença. Os biafranos, maioria da etnia *igbo* se sentem marginalizados e perseguidos em seu território, seja pelo governo nigeriano, seja por parte dos outros grupos étnicos. Ainda hoje, há diversas violações dos direitos humanos na região, com milhares de mortes. Algumas fotos a seguir que registrei no dia.



Foto 13: Comunidade Africana de Biafra em São Paulo. Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos. Registro Alex Vargem. Agosto de 2021.



Foto 14: Comunidade Africana de Biafra em São Paulo. Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos. Registro Alex Vargem. Agosto de 2021.

[5] Vargem, Alex. Entre selfies e escombros: imigrantes e refugiados após desabamento no Largo Paissandu. MigraMundo. 2018. Disponível em https://migramundo.com/selfies-escombros-imigrantes-refugiados-apos-o-desabamento-largo-paissandu/.



Foto 15 Comunidade Africana de Biafra em São Paulo. Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos. Registro Alex Vargem. Agosto de 2021.



Foto 16. Comunidade Africana de Biafra em São Paulo. Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos. Registro Alex Vargem. Agosto de 2021.



Foto 17: Comunidade Africana de Biafra em São Paulo. Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos. Registro Alex Vargem. Agosto de 2021.

Neste dia, fui convidado pelas lideranças e no final do culto fiz uma saudação aos presentes. Como observa-se nas fotos, eles levaram a bandeira de Biafra, assumindo a identidade de não-nigerianos. Além de camisetas pedindo o referendum para o território se tornar independente da Nigéria. O ato religioso foi proferido por 3 padres de Biafra, que ocuparam o altar e proferiam a missa na língua igbo e em inglês, ao som de tambores e um coral de biafranos, mulheres e homens que cantavam no interior da Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos. Também, os padres pediam a liberdade de Biafra ecoando em alto som "Biafra Freedom".

Considerações Finais

É interessante observar como as aulas desde o início trouxeram elementos interessantes para análise e as respetivas conexões no âmbito da temporalidade e as escalas, a reflexão sobre o processo urbano, o pós-abolição, o centro de São Paulo, os italianos e os nordestinos na cidade, as músicas, a construção da identidade, os ilegalismos, o debate acadêmico sobre as comunidades, etc.

Como pesquiso a questão da mobilização dos imigrantes e refugiados africanos na cidade de São Paulo, composto por diversas nacionalidades de diferentes estratos sociais, as reflexões advindas dos diálogos com todos os colegas e a pesquisa de outros referenciais bibliográficos contribuirão na análise da construção desse conhecimento pela etnografia. Referente as aventuras de antropólogos em campo e como escapar das armadilhas do método (Cardoso, 2004) é importante a volta ao trabalho de campo e ao respeito pelo dado empírico, negando a neutralidade do pesquisador, a subjetividade, a coleta de dados com os atores no campo, a reformulação de hipóteses, a mediação entre a análise e a produção da informação.

A imersão dos pesquisadores que utilizam o método etnográfico para a construção de novos conhecimentos, a interação com os sujeitos da pesquisa, fato que permite um olhar crítico e aprofundado. Há uma heterogeneidade dos segmentos que hoje ocupam e transitam em espaços históricos na cidade de São Paulo. É importante estar atento às modificações de suas identidades, o contexto das lutas coletivas, as complexidades dos movimentos sociais que possuem diversas vozes, as tensões, práticas e pontos de vista diferenciados, seja nas atividades recreativas ou reivindicatórias.

Referencias bibliográficas

Acervo. Imprensa Negra. A Universidade de São Paulo digitalizou o acerto. Disponível em: http://biton.uspnet.usp.br/imprensanegra/

Cardoso, R. C. L. (2004). Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In: A aventura antropológica: teoria e pesquisa[S.l: s.n.].

Felix, J. B. de J. (2010). Chic Show e Zimbabwe e a Construção da Identidade nos Bailes Black Paulistanos. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social- Universidade de São Paulo (USP).

Góes, W. L. (2015). Racismo, eugenia no pensamento conservador brasileiro: a proposta de povo em Renato Kehl. 276 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências.

Barbosa, Márcio (1998). Frente Negra Brasileira: depoimentos/entrevistas e textos. Quilombhoje, (Org.). São Paulo.

Kaçula, T. (2019) Casa Verde: uma pequena África paulistana. Editora LiberArs.

Lopes, Maria Aparecida de Oliveira (2007). História e memória do negro em São Paulo: efemérides, símbolos e identidade (1945-1978). Assis. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista.

Projeto de Lei nº 71/2020 - Denomina "Japão - Liberdade - África" a atual estação Japão-Liberdade do Metrô de São Paulo. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000319630 Acessado em: 18/06/2021

Projeto de Lei n° 789/2020 - Feira Oriental da Liberdade, para a valorização e difusão da cultura oriental. http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/parecer/CONJ0703-2020.pdf. Acessado em 20/06/2021

Rios, F. (2014). A trajetória de Thereza Santos: comunismo, raça e gênero durante o regime militar. Plural (São Paulo. Online), v. 21, p. 73-96.

Sevcenko, N. (2004). A cidade metástasis e o urbanismo inflacionário: incursões na entropia paulista. Revista USP, (63), 16-35.

Soares, R. da S. (2004). Negros de classe média em São Paulo: estilo de vida e identidade negra. Tese [Doutorado]. São Paulo: FFLCH/USP.

Teixeira, A. (2012). Construir a delinquência, articular a criminalidade: um estudo sobre a gestão dos ilegalismos na cidade de São Paulo. Doutorado em Sociologia – Universidade de São Paulo.

UOL. Rua do centro de São Paulo é eleita uam das “mais legais do mundo” https://www.uol.com.br/nossa/noticias/redacao/2021/06/10/tres-rios-em-sao-paulo-e-eleita-uma-das-ruas-mais-legais-do-mundo.htm.

Vargem, A. (2018). Entre selfies e escombros: imigrantes e refugiados após desabamento no Largo Paissandu. MigraMundo. Disponível em: https://migramundo.com/selfies-escombros-imigrantes-refugiados-apos-o-desabamento-largo-paissandu/

Biodata

Alex André Vargem: Doctorando en Ciencias Sociales, Universidad Estadual de Campinas (Unicamp / Brasil). Miembro de la Comisión de Derechos Humanos, Migrantes y Combate a la Xenofobia del Consejo Estatal para la Defensa de los Derechos de la Persona Humana (CONDEPE), colegiado de la sociedad civil vinculado a la Secretaría de Justicia y Ciudadanía. Línea de investigación: Migraciónes del Africa Subsahariana en Brasil.

Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 18 N.º 35 (julio-diciembre), 2024, pp. 101-125
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.11442652

Recibido: 10-01-2024· Aceptado: 15-03-2024

Racialización, raciolingüística y transracialización: traducciones ontológicas, invenciones particularistas de la subjetividad

Racialization, raciolinguistics and transracialization: ontological translations, particularist inventions of subjectivity

Wanaawajiraa atsüin, wanaawa apütchin jee mainmakua'ipaa: ekiiwaa, aku'yamalaa wane'ewoi wanaawalu'u

Aldo Ocampo González
https://orcid.org/0000-0002-6654-8269
aldo.ocampo@celei.cl
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Santiago, Chile[1]

Resumen

La raciolingüística inscribe sus objetos de análisis más allá del biocentrismo racial que dio paso al racismo lingüístico, interrogándose cómo los sujetos racializados articulan sus propias condiciones de enunciabilidad y escuchabilidad en el actual contexto de las Américas. La raciolingüística nos informa cómo a través del lenguaje tienen lugar diversos procesos de opresión a través de un sistema de contraposición del ser. Nos informa, además, acerca de la intersección política entre raza y lenguaje, reconociendo que, ambos procesos se construyen mutuamente. El trabajo concluye, observando que, gran parte de las opresiones que experimentan la multiplicidad de formas de lo humano, no son otras que, las introducidas, en buena parte, por la episteme moderna y por la fórmula ontológica legada por el humanismo clásico. De ello se desprenden diversas clases de opresiones que operan de forma contingente sobre su naturaleza humana. Esta preocupación cubre buena parte del empobrecimiento existencial que atraviesa a múltiples colectivos que habitan en el Sur Global. Una de las consecuencias onto-políticas del conector mundial denominado 'colonialidad' es, la división de un mundo, constituido por especies diferentes, las que, son clasificadas según el grado de relevancia cultural y ontológica que encarnan. La comprensión de las diferencias está regulada por un esquema de modos particularitas de la subjetividad de orden esencialista e individualista, cuya co-especificidad se establece a través de un sistema de subyugación de su naturaleza existencial. Este modo particularista de la subjetividad es el que busca desestabilizar el predicamento anti-humanista.

Palabras clave: raciolingüística; transracialización; identidades raciales; invención de lo humano; colonialidad del ser, lingüística colonial.

[1] Primer centro de investigación creado en Chile, América Latina y el Caribe, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva, articula su actividad desde una perspectiva interdisciplinar, postdisciplinar y paradisciplinar. Centro miembro del Consejo Latinoamericanos de Ciencias Sociales (CLACSO) e institución afiliada al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP).

Abstract

Raciolinguistics inscribes its objects of analysis beyond the racial biocentrism that gave way to linguistic racism, questioning how racialized subjects articulate their own conditions of enunciation and listenability in the current context of the Americas. Raciolinguistics informs us how through language various processes of oppression take place through a system of contrast of being. It also informs us about the political intersection between race and language, recognizing that both processes are mutually constructed. The work concludes by observing that a large part of the oppressions experienced by the multiplicity of forms of the human are none other than those introduced, in large part, by the modern episteme and by the ontological formula bequeathed by classical humanism. From this arise various kinds of oppressions that operate contingently on their human nature. This concern covers a good part of the existential impoverishment that affects multiple groups that live in the Global South. One of the onto-political consequences of the world connector called 'coloniality' is the division of a world, made up of different species, which are classified according to the degree of cultural and ontological relevance that they embody. The understanding of differences is regulated by a scheme of particular modes of subjectivity of an essentialist and individualist order, whose co-specificity is established through a system of subjugation of its existential nature. This particularistic mode of subjectivity is what seeks to destabilize the anti-humanist predicament.

Keywords: raciolinguistics; transracialization; racial identities; invention of the human; coloniality of being, colonial linguistics.

Jüküjia Palitpütchiru'u

Tü wanaawajiraaka apütchin aikale'etsü jirettakaa jüsawateeka wattalee juulia tü apasanainreeka akua'ipa, atüjaaka ja'u tü alanawaaka apütchin, asakajiraakat jamüin na wayuukana nantanajiraapa nakua'ipa, naküjia jee naapajala julu'u joolojutka mma Ameerikairua. Tü wanaawajiraaka pütchi aküjasü wamüin jamüin akua'ipaa jünainjee tü pütchikaa eein mainma akua'ipa waneejatuwoisü juutkaayalu'u jünainjee akua'ipa a'amünii wayuu. Aküjasü wamüin jiaya'a, jüchikua antanaje'era jütsüinn a'laülawaa jünain apüshii jee kanüiwaa, ayaawataka jiain piamale'eya akua'ipaakat akuyamajiraain. A'yatawaakat aakajaasü, jünai ananajaa jiain maimapülüin tü oupünawaaka julu'ujeejatkat akua'ipaa, jiain ekerolirüin tü aküjalaa aikale'eruushika jüka karaloutta jekennuu jee müsia jutuma jikii apaala wayuujeejatka joolu'u. Yalajee awalakajaasü mainmakua jukua'ipa oupünawaa eekalü nanain wayuu. Mujaaka aa'in tüü jünaintatawatsü müliaaka eekalü mainmapulu nanain na kepiashiikana Jiinaluu Mmakaa. Waneejaya jikiika jütsüin a'laülawaa julu'ujee kaütülesükat, kanülikaa "a'wanaje'erülü akua'ipa" jiaja'a tü kopolojiralatka julu'u mmakaa, eekalü jutuma akua'ipaakat, tü kawajiraayaka jüsala jujutua jee jikii juyulaaka alu'u. Jütüjaaya wane'ewoi jia jutuma jukua'ipajiraa jümüiwa'awoi eere juchuntaaya eesü jünainjee jukua'ipa juupünaajalakaa. Waneekaulu'ujee jünain, jia e'eraa kasa achejaaka amojujaa tü aküjünaka achiki amalajülü wayuu.

Pütchi katsüinsükat: wanaawajiraa apütchin, awattakuolujaa, nakua'ipalu'u wayuu, naku'yamala wayuu, kawanajaaratka akua'ipaa, pütchi kawanajaralü.

1.-Introducción. Raciolingüística y transracialización

La raciolingüística inscribe sus objetos de análisis más allá del biocentrismo racial que dio paso al racismo lingüístico, interrogándose cómo los sujetos racializados articulan sus propias condiciones de enunciabilidad y escuchabilidad en el actual contexto de las Américas. Sin derecho a dudas, este

propósito nos informa acerca de una grilla de representaciones sociopolíticas obstruidas y objeto de un singular mimetismo coercitivo. Aquí, la representación sociopolítica se inscribe en la senda de la denuncia de Spivak (1988), efectuada en su polémico ensayo seminal titulado: ¿Puede hablar el subalterno? La raciolingüística analiza cómo la raza[2] a través del lenguaje es objeto de peculiares, pero, estratégicas formas de degradación de la existencia humana. Su especificidad se inscribe en torno a un conjunto de tensiones que se desprenden del entendimiento que impone la etiqueta 'raza lingüística'.

La raciolingüística nos informa cómo determinados grupos al traducirse en singulares identidades culturales se ven afectados por ideologías raciolingüísticas específicas, informándonos que, "las variedades lingüísticas no son sólo listas de características que pertenecen a una "raza" determinada" (Alim, 2021, p.2). Las maneras en que cada hablante se traduce en una determinada figuración identitaria nos indica cómo son empleados los recursos lingüísticos de cada hablante, pues, son estos procesos, los que, dan vida a patrones específicos de identificación. No siempre los proyectos raciolingüísticos a los que adscribimos o devenimos, resultan del todo consciente para sus adherentes. Se trata, además, de ser conscientes del repertorio de recursos lingüísticos que son empleados por cada hablante en su proceso de devenir a través de una determinada identidad racial.

Al traducirnos estamos interactuando con un terreno de orden contingente que exige que aprendamos a habitar lo que significa construir nuestra existencia a través de una identidad racializada. El neo-materialismo ha sido enfático al denunciar cómo determinados grupos culturales son capturados por regímenes ontológicos pre-fabricados, sellando de este modo, su devenir. Esta es la base del mimetismo coercitivo. Al ingresar en un régimen ontológico previamente determinado, se transfieren a cada figuración existencial unos modos particularistas de la subjetividad que actúan en términos esencializadores, sellando la experiencia de determinados grupos a través de un régimen normativo de la diferencia. Esta operación acontece en la intimidad de lo que Sharma (2019), denomina: sistemas culturales específicos de representación simbólica. La raciolingüística nos informa cómo a través del lenguaje tienen lugar diversos procesos de opresión a través de un sistema de contraposición del ser. Nos informa, además, acerca de la intersección política entre raza y lenguaje, reconociendo que, ambos procesos se construyen mutuamente. Es así como emerge "un nuevo campo de la raciolingüística que se dedica a aplicar los diversos métodos de análisis lingüístico para formular y responder preguntas críticas sobre las relaciones entre lengua, raza y poder en diversos contextos y sociedades etnoraciales" (Alim, 2021, p.3).

Uno de objetivos cruciales de la raciolingüística consiste en ser conscientes de las formas complejas, en las que en la actualidad opera el racismo lingüístico. Es importante, promover una analítica que documente la multiplicidad de relaciones de poder que atraviesan dichas prácticas desde un punto de vista neo-materialista,

[2] Sin derecho a dudas, la raza en tanto categoría inventada por el régimen imperial/colonial, es concebida en este trabajo como un artífico conceptual (Borsani, 2020). Como aparato inventivo confirma que no existe eso que conocemos bajo la etiqueta de diversas razas humanas. Lo que existe es la idea de la raza (Sharma, 2019), lo que puede ser descrito como un constructo mental occidental clave para el afianzamiento de cualquier sistema de sometimiento colonial y clasificación es cristalizado a través del racismo y de sus tecnologías de clasificación de expresiones onto-lingüísticas, onto-culturales, etc. "Sí hay racismo y no hay raza" (Borsani, 2020, p.40).

focalizando cómo la lengua deviene en un sistema de inter-mediación e inter-comprensión entre la historia, la contingencia de las estructuras que nos toca habitar, la política de los afectos y la matriz mutante de poder que condiciona nuestras relaciones sociales y lingüísticas hoy. Se trata de comprender cómo nuestra sociedad se encuentra profundamente estructurada a través de patrones inter-específicos del poder que condicionan la lengua y degradan el material existencial de grupos construidos al margen de la historia. El problema se torna mucho más espinoso, cuando, sostenemos que, la raza es algo que no podemos alterar con facilidad. En esto, subyace la contingencia de la post-racialidad, atributo onto-político que sostiene que la raza es algo no relevante, aún más, cuando nos enfrentamos al reconocimiento y a la interacción de identidades raciales ambiguas. En este punto, la edificación de conocimientos tiende a desmoronarse. La raciolingüística es el resultado de las intersecciones críticas entre raza, lenguaje y cultura, es un terreno de investigación que conecta estratégicamente en sus análisis la sociolingüística y la antropología lingüística. Otro de sus propósitos consiste en "explicar las diferencias entre las personas y, con ello, revelar la realidad (y la irrealidad) de la raza" (Alim, 2021, p.4).

Metodológica y analíticamente, la raciolingüística exige profundizar sus análisis en torno a la carrera lingüística y al lenguaje de carrera. De alguna manera, ambos sintagmas operan en términos de atributos organizadores de este territorio de investigación. La raciolingüística se distancia en sus objetos de análisis de la sociolingüística, territorio en el que la raza actúa con gran centralidad, proporcionando una red de inteligibilidad más compleja sobre la intersección entre raza y lenguaje. Su interés converge en torno a "cómo el lenguaje da forma a nuestras ideas sobre la raza aborda tanto los campos de la Lingüística como el de la raza y la etnia, así como el lector en general, poniendo en primer plano el papel del lenguaje en la configuración de identidades etnoraciales" (Alim, 2021, p.6). Esto define a la raciolingüística en términos de un campo de investigación inter-disciplinario, cuyos objetos emergen de las intersecciones de cada una de las disciplinas que convergen en su estudio. Cada uno de estos objetos observan cómo las interacciones entre raza, lenguaje y etnia demuestran complejas relaciones, las que no han logrado ser atendidas con la profundidad que exigen dichas interacciones, específicamente, de orden existenciales. La comprensión ontológica que nos ofrece, se distancia significativamente de las entidades fijas y predeterminadas de la lengua. Asume de este modo, una comprensión relacional y procesal, informándonos como el lenguaje se encuentra en permanente devenir. Su denuncia principal consiste en observar cómo operan los patrones inter-específicos del poder imbricados en el lenguaje que dan lugar a la racialización, promoviendo "un compromiso para analizar el lenguaje y la raza juntos en lugar de ser concebidos como procesos sociales discretos e inconexos y empleando los diversos métodos de la Lingüística para plantear cuestiones críticas sobre las relaciones entre idioma, raza y poder" (Alim, 2021, p.5). También se interesa por documentar cómo se construyen las identidades etnoraciales a través de interacciones lingüísticas alojadas al interior de formaciones socioculturales específicas que se encuentran en constante movimiento.

Una de sus tensiones de mayor contingencia, consiste en "observar comparativamente diversos contextos etnoraciales y lingüísticos para comprender mejor el papel del lenguaje en el mantenimiento y desafío del racismo como sistema global de opresión capitalista" (Alim, 2021, p.6). Otro de sus propósitos de análisis, observa cómo el lenguaje participa en las relaciones raciales y étnicas articulando diversos procesos de marginación lingüística a través de múltiples grupos racializados al interior de formaciones sociales específicas. Se interesa por introducir algunas de las tensiones más relevantes que experimentan los debates sobre racialización al interior de los estudios del lenguaje en el Sur Global. De lo cual, se desprenden problemas intensamente complejos. Se trata de aprender a documentar cómo son construidas, afianzadas y transformadas las identidades raciales a través del lenguaje. La raciolingüística en tanto campo de investigación emergente/contingente, entiende a las identidades etnoraciales en términos de fenómenos que hacen parte de luchas sociopolíticas más amplias, posibilitando el reconocimiento que la raza en tanto determinante onto-político no es algo inmutable, sino que, profundamente fluido. No niega la presencia de vínculos inextricables entre lengua, fenotipo y raza. La raza se convierte así, en un objeto de estudio producido neo-materialistamente, es un fenómeno que se negocia a través de las fuerzas del lenguaje inaugurando un proceso social que se rehace sistemáticamente día tras día. La raciolingüística es una interpelación poderosa a las ideologías lingüísticas dominantes, sosteniendo, incluso que, "las identidades raciales pueden cambiar entre contextos e incluso dentro de interacciones específicas" (Alim, 2021, p.9).

Otra tesionalidad crítica sostiene que, necesitamos aprender a desestabilizar la edificación metafísica sobre la que se erigen las categorías raciales de mayor impacto en el mundo contemporáneo, con el objeto de promover otra red de entendimientos sobre el proceso de categorización racial que inauguran otros esquemas de interacción lingüísticos al interior de prácticas sociales específicas. Lo que le interesa es lo que la gente hace al momento de hablar. De este modo, cada usuario de la lengua se constituye en un "agente de autoposicionamiento al interior de estas prácticas, las que, nos permiten imaginar las posibilidades para desestabilizar la hegemonía y los procesos opresivos de categorización racial" (Alim, 2021, p.10). En términos exclusivamente ontológicos, altera las figuraciones raciales institucionalizadas a través de las entidades fijas. "La transracialización se considera productivamente como la práctica transgresora de no sólo resistir a la categorización racial sino también empleándola -en voz alta- en luchas por justicia racial" (Alim, 2021, p.13). La relevancia que inviste a la raciolingüística consiste en documentar que vivimos en sociedades altamente racializadas y, es este, el mejor de los argumentos para documentar la presencia del régimen imperial/colonial en nuestra vida. Es, en este punto, que la transracialización ingresa al campo encarnando un poderoso proyecto político que, entre sus propósitos, busca la subversión de los criterios de categorización racial en uso. ¿Qué implica pensar transracialmente? Fundamentalmente, sugiere "un mayor nivel de sofisticación, un reconocimiento de que los contextos racialmente discriminatorios requieren estrategias simultáneas/alternadas de transracialización con momentos de racialización estratégica" (Alim, 2021, p.17). Esta es la base de la lucha etno-racial.

La transracialización puede ser leída en términos de un proyecto político y de una analítica que nos ayude a interrogar los diversos engranajes que dan vida al proyecto racial, cuyo propósito se orienta a recrear la cuadrícula de inteligibilidad de la raza. Sin duda, este es un propósito alterativo que desmonta las unidades de sentido que determinan sus matrices de convencionalidad al interior de determinadas prácticas académicas y socio-culturales. Uno de los propósitos que persigue la transracialización consiste en alterar nuestros desempeños epistemológicos acerca de lo que cuenta como raza. No es un cambio retórico, sino que, profundamente, sintáctico. Los estudios del lenguaje en el Sur Global han sido claves al denunciar la inestabilidad, la movilidad y la fluidez que afecta a las categorías de lenguaje y raza. La transracialización hace mucho más que moverse a través de formaciones raciales específicas. Más bien, tal interés da cuenta de una elaboración sociopolítica en resistencia que consagra "un proyecto político realizado por aquellos cuyas representaciones y compromisos raciales desafían las jerarquías raciales" (Alim, 2021, p.21), cuyos desarrollos se sostienen en el argumento que, "los sujetos transraciales no sólo pueden cambiar su "raza", sino también que sus prácticas raciolingüísticas tienen el potencial de transformar la lógica opresiva de la raza misma" (Alim, 2021, p.24).

De alguna manera, este proyecto entraña un carácter deconstructivo al proponerse re-pensar las formas constitutivas e interpretativas que nutren los desarrollos de la lengua y la raza, a objeto de desafiar los sistemas de representación racial a través de sus principales atribuciones: ontológicas, semiológicas y cognitivas. Recordemos que cada expresión ontológica despierta una memoria cultural específica y un modo de visualidad también específico para documentar la experiencia existencial y/o racial. Incluso, los mecanismos de reconocimiento racial son cada vez más fluidos. La raza no es solo una sensibilidad teórica abstracta, sino, también, un código ontológico de transgresión y traducción que altera las formas, en las que, las personas son ideológicamente posicionadas a través de un determinado marcador de opresivo. El beneficio teórico y ontológico que proporciona la transracialización consiste en informarnos acerca de los itinerarios multifacéticos que experimentan personas multirraciales o ambiguas racialmente. En efecto, "en lugar de ser fijas y predeterminadas, las identidades raciales pueden cambiar a través de contextos e incluso, dentro de interacciones específicas" (Alim, 2021, p.3).

La transracialización no es solo el ejercicio de traducirnos a nosotros mismos, sino, de ser traducidos de manera radicalmente diferente en nuestras unidades lingüísticas, culturales y existenciales. No se trata de una agencia ilimitada. Se trata de entender "cómo nos traducimos a nosotros mismos y cómo somos traducidos racialmente" (Alim, 2021, p.69). Otra de sus tareas críticas consiste en interpelar críticamente los procesos de categorización racial.

Para Alim (2021), el sujeto transracial se resiste a ser capturado a través de categorías raciales específicas que, por lo general, la convierten en una alteridad especular y negativa. El sujeto transracial atraviesa diversas fronteras de manera consciente. Es el devenir su principal propiedad. De acuerdo con este autor, "sería ingenuo argumentar que los sujetos transraciales pueden deshacer la lógica de la raza, que tardó siglos en construirse y continúa evolucionando, simplemente a través de actuaciones

raciolingüísticas. Como sostengo en todo momento, la transracialización también debe ser un proceso colectivo de transformación social" (Alim, 2021, p.74), cuyo interés articula un proyecto raciolingüístico consciente que, reconoce en buena parte, que, no existen variedades lingüísticas fijas, sino que, recursos lingüísticos que describen la fluidez del lenguaje documentando más profundamente las agencias de sus usuarios. Toda actuación raciolingüística posee recursos lingüísticos asociados que garantizan su conversión total a aquella forma ontológica/existencial a través de la que cada agente es traducido. Asume, además, la interrogante acerca de lo que significa ser parte de una determina forma existencial en un contexto geopolítico también particular. Aquí, la traducción racial desempeña un papel preponderante. Al traducirnos a una determinada identidad intentamos comprender lo que significa ser parte de la nueva identidad a la que adscribimos. Esta advertencia nos informa acerca de cómo el mimetismo coercitivo sigue intensamente activo fijando nuestra existencia al interior de un régimen ontológico previamente determinado o estratégicamente pronunciado. Esta es una de las principales propiedades a través de las que el régimen colonial continua intensamente vivo.

2.-Raza, racialización y lenguaje

Con frecuencia, la categoría de raza es invocada en los estudios del lenguaje para documentar diversas prácticas de violencia ontológica, o bien, un determinado comportamiento sociolingüístico. El problema es que la Lingüística ha dado por sentada las definiciones convencionales sobre la raza, sellando estratégicamente, buena parte de sus horizontes existenciales. Habitualmente, el error en el que ha incurrido la Lingüística y sus sub-dominios específicos, ha sido situar los entendimientos de la raza al interior de un conjunto de regímenes ontológicos pre-fabricados, anclando las posibilidades de cada figuración existencial a un régimen onto-semiológico específico, el que, en la mayor parte de los casos, establece condiciones de subordinación y diferencialismo social. El entendimiento que más ha primado en los estudios del lenguaje, es el que inscribe a la raza en términos de un significante exclusivamente biologicista. Es, por esta razón, que Mufwene (2006), advierte sobre la necesidad de asumir que, "la práctica tanto de la sociolingüística como de la lingüística genética puede mejorar si adoptamos la concepción de raza de biólogos y antropólogos" (p.2). A pesar de la intensidad de los debates sostenidos en torno a sí la raza es, o no, una construcción social y/o biológica, la hipótesis de Mufwene (2026 & 2021), sostiene que, en buena parte, las condiciones de socialización de los hablantes son determinadas a través de las cualidades de cada idiolecto en particular. En esta premisa, pueden incluirse aquellos grupos que, al interactuar en un contexto lingüístico particular, buscan alinearse con sus principales figuraciones ontológicas. No perdamos de vista que, la raza es el resultado de un efecto inventivo de orden imperial/colonial, por lo menos, así fue, ampliamente documentado por la filósofa y ensayista de origen caribeña, Sylvia Wynter.

La construcción social de la raza determina, en buena medida, las manifestaciones del perfil y del comportamiento lingüístico de cada hablante. Este fenómeno es fácilmente observable en sociedades multilingües. En ellas, los patrones de variación lingüística

se van correlacionando con dimensiones culturales y raciales, preferentemente. Tal proceso, nos informa, además, los individuos con los que interactúa y con cuáles de ellos desea identificarse. En otras palabras, en la base de este llamamiento se encuentra el proceso de traducción ontológica que experimentan determinados grupos racializados. Este fenómeno nos informa, además, acerca de cómo determinadas variedades lingüísticas se asocian con determinadas figuraciones raciales resultando atípicas. La ecología de las relaciones sociales garantiza la complejidad y el grado de aptitud del hablante en el aprendizaje de una lengua en particular. Es más, el conocimiento tácito de un hablante es precedido por un *corpus* de idiolectos particulares a los que habitualmente se encuentra expuesto. Solo podemos adoptar un determinado sociolecto en la medida en que hemos sido expuestos frecuentemente a dichas manifestaciones, agrega Mufwene (2006). Este argumento marca un tránsito significativo, respecto de la imaginación lingüística dominante, principalmente, de orden eurocéntrica, la que, imputó un conjunto de ideologías lingüísticas que se sustentaron en la supremacía de las lenguas imperiales/coloniales, relegando a un plano de inferioridad la arquitectura comunicativa de los habitantes de las Américas, sosteniendo que, son ingenierías lingüísticas de poca complejidad.

La imaginación lingüística imperial/colonial posicionó las arquitecturas de las lenguas de aquellos grupos colonizados en términos de lenguas bastardas, poco refinadas, etc. Este es un puntapié inicial de lo que conocemos bajo la etiqueta 'Lingüística segregacional', un territorio que se erige sobre múltiples prejuicios raciales, sociales y onto-políticos. Esta premisa nos informa, además, acerca de una distinción entre lenguas de culturas civilizatorias y lenguas que no logran transmitir civilización. Lo que cuenta como civilización nos remite al grado de sofisticación de cada una de estas lenguas para transmitir cultura. Los idiomas imperiales/coloniales son el resultado de un complejo proceso de inventivo, el que, en buena parte, solidificó su poder a través del carácter sofisticado de la cultura europea en tanto constitución del mundo. Un ejemplo que habitualmente Mufwene (2021), comenta, nos informa que, la estructura de algunas lenguas consideradas menos evolucionadas, en parte, se debe a la presencia de una morfología aislante que era menos evolucionada que la morfología fusional que caracterizó al conjunto de lenguas indoeuropeas. Esta premisa consagró un argumento que aún continua intensamente vivo: el mundo que conocemos se encuentra compuesto por jerarquías biológicas y/o culturales, es decir, poblaciones biológicas y/o culturas de menor complejidad y/o grado de evolución. De tal sistema jerárquico proliferan diversas clasificaciones, entre ellas, la etiqueta de 'lenguas primitivas'. Es así, como se cristalizó el proceso de inferiorización lingüístico-onto-cultural de determinados colectivos, muchos de ellos, construidos al margen de la historia. Tal vez, quien se enfrente a este último pasaje, pueda experimentar un cierto sentimiento de anacronismo intelectual, lo cierto es que, es necesaria su mención para indexar las configuraciones de diversas clases de violencias ontológicas instituidas a través del régimen imperial/colonial. Ciertamente, los eruditos de la lengua ya no redundan en este tipo de explicaciones. Es necesaria su mención a objeto de documentar las diversas clases de errores interpretativos devenidos en violencias ontológicas específicas. Una de ellas, se expone a continuación:

> […] Es difícil pasar por alto los paralelismos entre las hipótesis de Bickerton y las opiniones expresadas por algunos filólogos criollos franceses del siglo XIX que asocian el surgimiento de los criollos con “el genio fonético y gramatical, por así decirlo, de una raza inferior” (Vinson 1882, 1883, mi traducción). Junto a otros como Bertrand-Bocandé (1849), Baissac (1880) y Adam (1882, 1883), Vinson asumió que las mentes de los esclavos africanos eran infantiles y sus idiomas, el reflejo de estas mentes, ser "primitivo", "instintivo", "en su estado natural" y "simple." Una diferencia importante es que Bickerton no afirma que las mentes de los "creadores" de los criollos son primitivos, sólo produjeron, según su hipótesis del bioprograma lingüístico, sistemas gramaticales que son esencialmente protolingüísticos. Otra es que mientras los eruditos franceses favorecen las cuentas substratistas, Bickerton ha favorecido una cuenta universalista basada en un lenguaje bioprogramado supuestamente accesible sólo a niños. Así, podemos ver por qué, como observaré más adelante, Bickerton comparte con los substratistas algunos de los mismos supuestos de trabajo erróneos que han sido heredados de la lingüística del siglo XIX (Mufwene, 2006, p.5-6).

La raza a través de los estudios del lenguaje nos informa acerca de un conjunto de errores de aproximación en torno a los patrones de evolución lingüística que experimentan diversas formas existenciales y culturales amalgamadas al margen de la historia. Recomponer esta trama de errores nos permitiría atender a las diferencias estructurales que han pasado inadvertidas en la comprensión de la naturaleza lingüística de un grupo cultural específico, algunas, atravesadas por diversas consideraciones empíricas, entre ellas, la fuerte influencia del racismo imputado por la matriz imperial/colonial. El racismo lingüístico se fundamenta sobre el racismo científico, específicamente a través de la teoría de la evolución y, en el efecto imaginativo que, sustenta el entendimiento de inventivo de la raza. El estudio de los lenguajes subalternizados ha sido objeto de una comprensión evolutiva diferencial que difícilmente ha logrado recuperar la naturaleza contingente del propio lenguaje. El problema es que “los lingüistas no se emanciparon completamente de (algunos de) los prejuicios raciales que persisten en las sociedades que los han formado” (Mufwene, 2006, p.8). En efecto, “la investigación etnográfica sobre las consecuencias de la racialización lingüística colonial de los colonos fue realizada por primera vez por mujeres latinas (Zentella 1997) y blancas (Hill 1998, Urciuoli 1996)” (Shankar, 2023, p.82).

Una de las invocaciones de mayor trascendencia en el estudio del lenguaje y de la raza, es la interpelación a los principales paradigmas de la antropología lingüística. Específicamente, este sub-dominio disciplinar ha contribuido a reforzar la racialización a través de la supremacía blanca. Los análisis proporcionados por la antropología lingüística se sostuvieron a través del sintagma introducido por Boas (1940), denominado: relatividad lingüística. A través de esta etiqueta, el autor nos informa acerca de cómo la raza fue marginada de los estudios lingüísticos, privilegiando las relaciones de poder y las desigualdades sociales, la etnia, el género, etc. Incluso, los procesos de racialización lingüística se enmarcan a través de un ordenamiento de

naturaleza estructuralista empleado estratégicamente para denotar diversas clases de oposiciones gramaticales; ejercicio que se sostienen a través del contraste de valores sociolingüísticos. Todo aquello que no se encuentra marcado a través de lo sociolingüístico asume un atributo poco destacable, mientras que, aquello que se encuentra marcado es lo puede ser explicado, analizado y plausible de ser estudiado. Así funciona el binarismo estructural de la legua. Se requiere que profundicemos en los paradigmas que imponen las "ideologías lingüísticas, la materialidad lingüística y la semiótica para enmarcar determinados análisis discursivos y ontológicos que abarquen comunidades y espacios institucionales" (Shankar, 2023, p.282).

Los estudios del lenguaje en el Sur Global prestan especial atención acerca de cómo el lenguaje ha sido empleado en términos de una herramienta de dominación y opresión, históricamente sin precedentes. Ahora, atendiendo cómo esta premisa continúa afectando a nuestras vidas, es plausible documentar cómo el imperialismo global continúa articulando diversas clases de racismos lingüísticos encubiertos. La habilidad del analista en el Sur Global recupera la premisa planteada por Hill Collins (2019), denominada capacidad testimonial, fortaleciendo la habilidad de escucha de quien investigativa. No olvidemos que la escucha es una capacidad de representación sociopolítica. El problema es que, el sujeto que habitualmente escucha, es el sujeto de la epistemología y de la ontología colonial. En superación a estas tensiones, Shankar (2023), propone consolidar un régimen antropolítico en el estudio del lenguaje, cuya naturaleza nos presenta una articulación de orden contingente y alterativa sobre las dinámicas que se desprenden del régimen colonial/imperial. Lo que se interrumpe y altera son las epistemologías de la raza y del lenguaje, descentrando los desempeños epistemológicos sobre los que se erigen determinadas explicaciones, con el propósito que nos permita demostrar "la naturaleza profundamente entrelazada y coproducida de los significados lingüísticos y raciales" (Shankar, 2023, p.294). Otro desafío que enfrenta la Lingüística en el Sur Global exige de la recomposición de las ontologías racializadoras.

¿Cómo ha sido entendida la etiqueta 'raza' en los estudios lingüísticos? Mufwene (2006), ofrece una distinción metodológica crucial inspirada en James (2001), para distinguir entre quienes se dedican al estudio de la raza y sus dinámicas y aquellos que abordan sus problemas de forma pasiva y acrítica. Aquellos que estudian la raza y a sus dinámicas sociales, estructurales, relacionales y onto-epistemológicas, explicitan un interés situacional y contextual, mientras que, los segundos, entienden la raza desde un atravesamiento esencialista. Habitualmente, los eruditos del lenguaje han posicionado sus objetos de análisis a través de la segunda opción. De este modo, se asume que esta es la raíz de determinados procesos de diferenciación y diferencialismo social. A través del argumento *darwiniano* se ancla un sistema de jerarquización de las razas a través de criterios de mayor o menor evolución, lo que, en el caso específico de las lenguas subalternizadas introdujo una comprensión sobre sus patrones morfosintácticos a través de criterios aislantes y fusiónales. Los primeros, son de orden primitivos, mientras que, los segundos, se corresponden a la sofisticación de la lengua europea. "En general, se creía que los europeos eran tan superiores a otras razas, especialmente aquellos que habían colonizado" (Mufwene, 2006, p.16). De este modo,

> […] el mito de las razas inferiores y de la coevolución de lengua y raza ha sido parcialmente acallado, aunque persistiría una alternativa en "racismo científico" (por ejemplo, Sarich y Miele 2004), que asociaría razas específicas con habilidades específicas. (Ver Caspari 2003 para una perspectiva histórica informativa). Como era de esperar, las razas más oscuras estarían asociadas principalmente con habilidades somáticas, mientras que los más ligeros y con mayor aptitud intelectual (Mufwene, 2006, p.19).

Que quede claro: la Lingüística no ha desempeñado ningún papel preponderante en la consolidación de lo que ha sido denominado 'racismo científico'. No obstante, la interrogante sigue siendo sí, sus practicantes han logrado des-socializarse de tal matriz de análisis al momento de abordar algunos de sus principales ejes de trabajo. La impronta del racismo científico en la Lingüística se cuela a través de los desempeños epistemológicos o hábitos de pensamiento que informan cada uno de sus problemas de análisis. Este tipo de orientación fue muy recurrente en las primeras etapas de lo que se conoce bajo la etiqueta de Filología y Lingüística genética y segregacional. Este tipo de análisis lingüístico domino una porción significativa del siglo XIX, cuya tapa puede ser interpretada como la génesis del mito de las lenguas puras. Al respecto, Mufwene (2006), efectúa un llamamiento crítico sustantivo que nos invita a re-examinar cómo la imaginación lingüística fue progresivamente evolucionando. Al respecto, el lingüista congolés, residente en los Estados Unidos, agrega:

> […] Lo reconozcamos o no, la Lingüística actual sigue siendo un afluente parcial del siglo XIX. Por muy innovador que fuera, Ferdinand de Saussure no destrozó todo el legado de la Lingüística del siglo XIX, no más que Noam Chomsky en relación con el descriptivismo y estructuralismo. Todo progreso en la ciencia es relativo. Las revoluciones suelen ser parciales y siguen siendo en cierto modo continuaciones de las tradiciones contra las cuales argumentan sus autores (p.20).

Los estudios del lenguaje en el Sur Global rechazan cada vez, con mayor fuerza, el argumento que, explica que, las lenguas vernáculas coloniales que examinamos sean concebidas en términos de aberraciones, tal como fue sostenido por la Lingüística colonial, la que, situaba a los usuarios de dichas lenguas en términos de sujetos mentalmente inferiores. Este es, sin derecho a dudas, la encarnación del racismo científico que se escabulle y regenera sistemáticamente a través de las formas de pensamiento más relevantes de la lingüística moderna. Sabemos que nunca fueron hablantes inferiores lingüística y cognitivamente. Al reconocer esto, se desestabiliza la cuadrícula de compresión desde la que prolifera toda forma de violencia ontológica. En contraste, sus analistas han privilegiado una comprensión del "lenguaje a través del contacto y mezcla sobre la herencia de materiales estructurales de sus llamados "lexificadores"" (Mufwene, 2006, p.21). El argumento de Mufwene (2006), es clave para recomponer los parámetros de evolución del lenguaje. Se trata de superar la sobrecarga especulativa ligada a los estudios de las lenguas en el Sur Global.

¿Qué consecuencias es posible observar? Si bien es cierto, no es posible negar la ingeniería lingüística elaborada por el régimen imperial/colonial, la que no sólo contribuyó al establecimiento de determinadas lenguas a lo largo de todo el globo. Su cometido logró cristalizarse a través de la invención de singulares meta-regímenes asociados a cada lengua. Por tanto, la premisa no es aquí, la etiqueta con la cual nombramos a una determinada lengua, sino, lo que la vuelve colonial es la forma de enmarcar sus problemas de análisis en el presente. Este atributo reside en la naturaleza contingente del propio lenguaje. Hasta cierto punto, sostener que, una determinada lengua como, por ejemplo, el inglés, el portugués o el español, es una lengua colonial/imperial por ser la lengua oficial de la colonia es, hasta cierto punto, reduccionista, puesto que, el problema que examinamos es mayor a tal determinación. Uno de los propósitos de la lingüística colonial se articuló sobre la devaluación de las lenguas de los diversos grupos culturales presentes en Abya-Yala, espacio que, posteriormente, fue nombrado como las Américas. Tanto la devaluación de las lenguas como de sus hablantes ha sido un signo relevante de violencia ontológica, traducida a través de diversas tecnologías de castración de la consciencia y del empobrecimiento existencial a través de su lengua y cultura. Tal deshumanización fue clave en el afianzamiento del pensamiento ilustrado, cuya concepción de alteridad es bastante restringida. Esta concepción se fundamentó en torno a la promoción de la igualdad de todos los seres humanos, al tiempo que, convertía sistemáticamente a diversos grupos poblacionales dispersos por el mundo, en esclavos. La concepción ilustrada de alteridad es sinónimo de subalteridad. En efecto, "las ideologías del lenguaje, la comunicación y los cuerpos se construyen conjuntamente, vinculando estrategias de interacción y modos de disciplina corporal, higiene y códigos morales de conducta" (Shankar, 2023, p.383). Las lenguas indígenas fueron habitualmente objeto de descredito y de escasa complejidad para trasmitir las enseñanzas del proyecto evangelizador. Este hecho, fue respaldado fuertemente por la Lingüística colonial a través de diversos procesos de opresión y discriminación racial. La Lingüística evolutiva es la base de la Lingüística colonial. La invención de las lenguas es siempre un proceso ideológico.

3.-Las reglas de cognición de lo humano

Sin derecho a dudas, gran parte de las opresiones que experimentan la multiplicidad de formas de lo humano, no son otras que, las introducidas, en buena parte, por la episteme moderna y por la fórmula ontológica legada por el humanismo clásico. De ello se desprenden diversas clases de opresiones que operan de forma contingente sobre su naturaleza humana. Esta preocupación cubre buena parte del empobrecimiento existencial que atraviesa a múltiples colectivos que habitan en el Sur Global. Una de las consecuencias onto-políticas del conector mundial denominado 'colonialidad' es, la división de un mundo, constituido por especies diferentes, las que, son clasificadas según el grado de relevancia cultural y ontológica que encarnan. La colonialidad construye un ensamblaje ontológico que funciona a través de la metáfora de un Mundo-Uno (Escobar, 2014). Otra de sus características es que enmascaran todas aquellas formas de lo humano que escapen a los criterios de legibilidad ontológicas

proporcionadas por el humanismo clásico. Habitualmente, lo que ha sido objeto de violencia ontológica (Ocampo, 2023) ha sido posicionado en la exterioridad ontológica de la modernidad, un espacio de persistente empobrecimiento existencial, de naturaleza interseccional y multiposicional, en el que, las condiciones de deshumanización y precarización de la vida se llevan a su máximo esplendor. La exterioridad ontológica es sinónimo de lo que Fanon (2006), denomina: 'zona del no-ser'.

En el régimen colonial es evidente que el mundo se reparte para constituirse en un entramado jerárquico de fueras ontológicas que funcionan a través de la pertenencia a una determinada raza, pre-fabricada intencionalmente. El proyecto colonial/imperial institucionaliza la diferencia racial. Llegado a este punto, retorna una vez más, la constitución de regímenes ontológicos previamente delimitados. La contingencia de este argumento, "prioriza la ideología que siempre presupone un ser humano sujeto según el modelo de la filosofía clásica, dotado de una conciencia de la que luego el poder pensó apoderarse" (Mignolo, 2019, p.110). El problema de la legibilidad de las formas de lo humano, es, en cierta medida, el problema de la institucionalización de la diferencia racial, al establecer un *corpus* de significantes sobre lo que cuenta como humano, Wynter (1991), advierte que, esta es una tensión relevante para que la colonialidad perpetre sus propósitos. Para la autora, la colonialidad –cuadrícula política que guía la escritura de la diferencia humana– no es más que, un referente jurídico-económico de la diferencia racial. Es así, como la raza queda investida de un significante político. La denuncia de Wynter (1991), no es otra que, una observancia que funciona en lo crítico y más allá de este, al informarnos acerca de una red de declaraciones descriptivas de lo humano, cada una, a su modo, diferentes y con atravesamientos éticos, también disímiles. Tales preocupaciones se inscriben en el registro de la "la ética religiosa del pensamiento escolástico; y la ética cívica de las primeras explicaciones programáticas y filosóficas de la región jurídico-política moderna, es decir, el registro del Estado y el derecho" (Mignolo, 2019, p.118). La lectura de Wynter (1991), no es otra que, una lectura sobre el espacio de alteridad que consagra la diferencia racial, adoptando una distancia estratégica del canon ilustrado que la precede y del cosmopolitismo que regula habitualmente nuestros grados de proximidad con la alteridad. Esta tarea debe entenderse cómo una interpelación de carácter onto-ética a la modernidad, la que, en sí misma es, onto-epistemológica. Sus preocupaciones trascienden el patrón ilustrado que entiende al ser humano en tanto figura empírico-trascendental. Esta es la base del repudio hacia otros modos de co-existencia de lo humano.

Las preocupaciones de Wynter (1991), en torno a la invención de las categorías de lo Humano y de Humanidad, "iluminan las formas en que la diferencia racial desempeña su papel como significante ético-político" (p.92). Posicionar la mirada en torno a las formas de inventivas de lo humano, nos ofrece vías para desestabilizar la red de entramados a través de los que se sostiene la diferencia racial. Una discusión sobre la humanidad misma involucra un análisis sobre lo trascendental y lo humano, tal "refiguración, anclada en "la idea de raza", descubre un cambio de registros desde lo jurídico a lo simbólico, haciendo posible así una escritura del Hombre post-Ilustración

que produzca al "Hombre natural" como efecto de las herramientas productivas de la razón trascendental" (Mignolo, 2019, p.113).

La colonialidad del ser (Grosfoguel, 2006) impulsó diversas tecnologías de sobrerrepresentación de aquellos grupos cuyo material ontológico no logra coincidir con el código imputado por el humanismo clásico. La invocación de Wynter (1991), es simple y directa: es necesario avanzar en la recuperación contingente y potencial de lo Humano, lo que puede ser traducido como la recuperación de todos nosotros, en sí, la especie humana. Tal propósito, "centra lo colonial en el examen de las modalidades de subyugación que operan en el presente global" (Sharma, 2019, p.168), lo que no es otra cosa que, un conjunto de alteraciones de las constituyentes epistémicas de la modernidad, al naturalizar las relaciones entre opresores y oprimidos, colonizadores y colonizados, por ejemplo. El régimen colonial consagro un entendimiento científico erróneo sobre la raza, así como, una ficción de regulación del cuerpo humano. En efecto, Wynter (1991),

> […] Comienza con la pregunta ontológica –la que reflexiona sobre la existencia humana y quiénes/qué somos– junto con "la idea de raza". Específicamente, se centra en las formas en que las arquitecturas del poder jurídico-económico colonial están codificadas y, por tanto, sustentan lo que significa ser humano, al mismo tiempo que ofrecen una refiguración de la humanidad que se produce en relación con la monumental historia de la raza misma. "La raza", afirma, "iba a ser, por tanto, en efecto, el terreno no sobrenatural pero no menos extrahumano (en el lugar reocupado por los tradicionales ancestros/dioses, Dios, terreno) de la respuesta que el Occidente secularizante daría ahora a la pregunta *heideggeriana* sobre quiénes y qué somos" (Sharma, 2019, p.171).

El problema que nos presenta Wynter (1991), es el problema de las reglas de reconocimiento de las formas de lo humano, las que,

> […] por otro lado, sostiene que el hombre, planteado como algo natural, también sería elevado de tal manera que todos los demás modos de ser humano serían repudiados simbólicamente. Esta naturalización del Hombre, que sitúa un modo de ser humano como naturalmente racional y bueno (una cosa puramente natural-biológica), niega la capacidad de distinguir lo humano de otras cosas naturales. La producción de lo humano, el hombre y la naturaleza llama la atención sobre la reconceptualización del orden clásico que hace Wynter. Específicamente, su pensamiento reformula la mesa/regla formal y las herramientas de clasificación y medición que Foucault describe como introducidas en el contexto jurídico-económico colonial. Es decir, en la descripción que hace Wynter del modo de pensamiento regido por la "tabla de identidades y diferencias", nos muestra cómo la necesidad ("leyes de la naturaleza") serviría a la libertad ("las leyes de la sociedad"). En este contexto, la razón emancipada (Wynter la llama "desdivinada") está sometida a las demandas de las sociedades coloniales europeas y a sus necesidades económicas y también presentada y calcificada como el determinante soberano y final –la causa final– de todo lo social. Con esto, despliega lo colonial para fracturar el

> vidrioso orden clásico de Foucault, reproduciendo en el nivel de lo simbólico la red jurídico-económica colonial, invitando así a un retorno al tipo de crítica de la ideología que Foucault rechaza. A la secularización posmedieval del Hombre le sigue una segunda declaración descriptiva del Hombre (Man2), enmarcada en el paradigma de la evolución y expuesta en las ideas de Charles Darwin sobre la selección natural y la ciencia. Este cambio ideológico revisó la Humanidad, según Wynter, para diferenciarla (Sharma, 2019, p.173).

La tabla que se presenta a continuación, resume alguna de las principales tensiones onto-políticas y epistemológicas de orden colonial/imperial que van configurando progresivamente un código maestro para interpretar aquello que puede o no, ser considerado como humano y humanidad. Los entendimientos que unifican ambas nociones, son el resultado de una compleja articulación de orden simbólico-ideológica. El trabajo intelectual de Sylvia Wynter ha sido fundamental para descentrar los engranajes del quehacer ontológico moderno que ha consagrado un régimen inventivo para entender la multiplicidad de formas de lo humano, a través de atributos previamente determinados. La apuesta de Wynter es una transformación de las estrategias de constitución/regulación de la política del ser. Tal llamamiento no solo involucra un sistema de alteración de los modos de producción de verdad anclados en el corazón de la modernidad, sino más bien, encarna "una respuesta a la pregunta ontológica que no represente una versión particular del humano como humano como tal" (Mignolo, 2019, p.111).

La actividad anti-humanista descentra la dimensión biopolítica de la modernidad, al establecer principios instituyentes de cada género humano. Se trata de descentrar las diversas clases de rivalidades entre diferentes enunciados descriptivos de lo humano, los que, se encuentran atravesados por el "código maestro de vida y muerte simbólica se organiza cada orden humano" (Mignolo, 2019, p.112). Esta es una de las principales manifestaciones de la zona del no-ser. La tensión es aquí: la aparición del Hombre concebido en términos de un significante ontológico que entra en escena antes de la razón formal trascendental, es decir, lo universal, lo esencial, lo puro y lo racional, *versus* un sujeto vivo trascendental. Los fundamentos onto-epistémicos de la modernidad se anclan en la captura del alma de múltiples grupos construidos al margen de la historia. La analítica propuesta por Wynter (1991), no es otra que, la separación del orden del conocimiento y de sus respectivas reglas del poder. Insiste, la intelectual, al sostener que, al "concebir el orden clásico, y las redes racionales (medición y taxonomía) que lo organizan, como una transmutación (jurídico-económica→simbólica) del poder colonial. Semejante movimiento desestabiliza los supuestos ontoepistemológicos modernos precisamente porque subsume la formalización, el rasgo distintivo del orden clásico, al deseo" (Mignolo, 2019, p.112).

La matriz ontológica proporcionada por la modernidad puede ser leída a través de la noción de *mathesis*, esto es, un sistema taxonómico que clasifica, jerarquiza y polariza la naturaleza humana de diversos grupos socioculturales que no coinciden con el canon proporcionado por el Humanismo clásico. Este es un esquema que opera fundamentalmente a través del análisis genético. La *mathesis* es clave para justificar

un ordenamiento estricto del mundo. La preocupación de Wynter (1991), observa que, a través de la

> […] teoría de la dominación puede engendrar el proyecto crítico (ideológico o de otro tipo) como uno que ubica las condiciones de posibilidad para la representación moderna (sus fundamentos ontoepistemológicos) fuera de la mente autodeterminada y, por lo tanto, dependiente de las relaciones de poder que organizan los momentos históricos globales (Mignolo, 2019, p.114).

En efecto,

> […] su crítica de la ontología moderna está interesada en rastrear los efectos del poder colonial más allá de sus arquitecturas jurídico-económicas. Es decir, al privilegiar la exterioridad en el nivel ontológico, su insistencia en resaltar las condiciones materiales de posibilidad para la transformación ontoepistemológica permite una hazaña, específicamente, la perturbación de la libertad (Mignolo, 2019, p.114).

Tabla 1. Claves analíticas derivadas del régimen inventivo de las formas de lo humano y humanidad.

Humano	• Los atributos que definen el material ontológico que converge sobre la noción flexiva ser 'hombre', proliferan de la transformación epistemológica efectuada en el marco del Renacimiento que al reconfigurar el *civitas* altera la arquitectura de la conquista colonial/imperial y los múltiples formatos de operación del poder colonial. • Las formas comprehensivas de lo humano quedan determinadas, en cierta medida, por el par medieval carne/espíritu. Esta comprensión traza un itinerario de regulación que, sostiene que, aquellas formas o figuraciones ontológicas legítimas por el marco imperial/colonial son, aquellas que se encuentran más próximas a la idea de perfección celestial. Todas aquellas expresiones de lo humano que no coincidan con dicha determinación de la existencia, específicamente, en lo cultural y social, se encuentran fuera de la gracia divina. El problema es que, en los territorios fuera de la gracia divina coexistían criterios de legibilidad ontológicos irreconciliables, hasta el día de hoy, con la red imputada por el humanismo clásico. • Todo aquello que se encontraba fuera de la gracia divina fue convertido en una manifestación específica de subalteridad, al encontrarse ideológicamente alejado de la concepción definitoria del hombre cristiano medieval. Todo aquello que habitada en la exterioridad de la gracia divina era condenado a un plano de irracionalidad. • El espacio de alteridad que prolifera del par 'racional/irracional', lo que describe una unidad relacional configurada profundamente por el poder colonial/imperial. Este es un territorio inscrito en lo más profundo de lo político.
Humanidad	• La sustantivación humanidad nunca es neutra, sino, profundamente capturada por diversos marcos de valores y usos ideológicos. Al ser capturada por esta última empresa, es empleada para categorizar y diferenciar a todas aquellas formas de lo humano que no logren ser interpretadas en el marco del esquema de comprensión de la naturaleza humana proporcionado por el humanismo clásico. La escritura del par 'racional/irracional' que es la base de consagración del

	espacio de alteridad, se encuentra escrita como política, o bien, como una acción cívico-humanista. En efecto, al asumir al hombre como algo natural –razón universal secular–, se convierte en un argumento que opera elevándose por sobre la multiplicidad de formas de lo humano y regímenes ontológicos –muchos de ellos, construidos al margen de la historia–, los que son sistemáticamente repudiados. Estamos en presencia de un sistema de naturalización del ser humano, al ser concebido como algo naturalmente racional y, por ende, bueno. Esta es la reducción de lo humano a una acción exclusivamente esencialista y biologicista, negando con ello, la capacidad de distinguir lo humano y la humanidad de otras cosas naturales. Esta es la analítica sobre la que se erige un modo de pensamiento regido por jerarquías identitarias y diferencias, las que actúan en términos de herramientas de clasificación de sujetos y grupos culturales en el contexto jurídico-económico colonial. El paradigma evolucionista del ser humano introdujo un cambio ideológico que se funda en la diferenciación de las diversas formas de lo humano, al categorizarlas e inscribirlas en dominios simbólicos específicos. Este nuevo código maestro dividió el mundo entre seleccionados y dis-seleccionados, en él, “la figura del Hombre está sobrerrepresentada como humana según un “principio de no homogeneidad”, que está “encarnado en la nueva línea que W. E. B. DuBois identificaría como la línea de color: es decir, como una línea trazada entre los colores más claros y los pueblos más oscuros de la tierra, y aplicado al nivel de la realidad social por la ley, probablemente relaciones instituidas de dominio/subordinación socioeconómica entre ellos” (Sharma, 2019, p.179). La preocupación de Wynter no es otra que, la interrogante acerca de lo qué cuenta como humano y de sus modos de producción. Esta inquietud crítica es clave para desarticular los regímenes ontológicos que surgen de la matriz moderna/colonial y que experimentan diversas mutaciones al día de hoy.

Fuente: elaboración propia a partir del proceso de investigación.

El espacio de alteridad proyectado a través de los fundamentos onto-epistemológicos de la modernidad, queda integrado por diferencias fenotípicas, religiosas culturales, etc., a partir de las diversas variaciones humanas. Este es un espacio cuya regulación esta determinada por grados de variación tanto de la genética como de la experiencia humana. Es así como se asegura la constitución histórica de un sujeto universal y de una racionalidad que nos explica cómo son jerarquizadas las diversas particularidades de lo humano.

4.-El problema de invención de lo humano y los modos particularistas de la subjetividad esencializada

La colonización consagra un discurso histórico-político de orden autoritario que funda buena parte del conflicto social de nuestras sociedades. El orden clásico a través de la *mathesis* posiciona al Hombre como el sujeto empírico-transcendental. La denuncia de Wynter (1991), es simple: los criterios empleados para describir la experiencia de lo humano son restrictivos para documentar la profundidad de su material existencial. Su tarea ha sido introducir formas interpretativas para ampliar dicho código maestro. El problema es aquí, la producción ideológica del sujeto materializada a través de diversos regímenes ontológicos que capturan a ciertos grupos y sellan su devenir. Estamos en presencia del poder simbólico de la representación –fabricación– de lo Otro, aquello

que funciona negando su existencia. En este contexto, el racismo se convierte en un marcador biocéntrico que produce diversas formas de lo humano, consecuencia de un poder disciplinario y de una acción política predeterminada.

> […] En el proyecto de Wynter, la tarea crítica requiere una remodelación a nivel colectivo, que requiere un reconocimiento de la capacidad de los seres humanos para "autoinstituirse" nosotros mismos como humanos a través de procesos simbólicos y representacionales que, hasta ahora, han incluido aquellos mecanismos de ocultación mediante los cuales hemos podido hacer opaco para nosotros mismos el hecho de que lo hacemos (Sharma, 2019, p.169).

De este modo,

> […] la cuestión ético-política es si los proyectos críticos hacia la justicia global, y las imágenes de justicia que conllevan, deberían trabajar para disimular los sujetos de la racialidad para instituir un Humano universal, pero uno que, como espera Wynter, no sea simplemente una refiguración de una "enunciación descriptiva de lo humano" particular como norma global y, por lo tanto, una réplica del papel actual desempeñado por la noción de humanidad, sobrerrepresentada por el Hombre, en el presente global (Sharma, 2019, p.172).

El régimen inventivo de las formas de lo humano es el resultado de una compleja pero estratégica articulación de categorías occidentales hegemónicas a nivel onto-epistemológicas. En lo más profundo de las raíces del ensamblaje de conocimientos occidentales y coloniales, coexiste un vínculo que mantiene viva una forma de pertenencia diferencial a las formas de conocer, interpretar e imaginar el mundo, estas son, las formas de racialización, sexualización, generización, opresión, etc. Todo ello, ha normalizado las prácticas de exclusión y de violencias que atraviesan a múltiples grupos, especialmente, construidos al margen de la historia. El cuestionamiento a las formas inventivas de lo humano no es otro que, la consolidación de un esquema que permita deshacer las formas constitutivas del conocimiento. A este propósito, Mignolo (2006), denominó: desobediencia epistémica. Se trata de aprender a reconocer cómo una determinada forma de conocer dejo fuera de la noción de humanidad a múltiples grupos también humanos, convertidos en sub-humanos, sub-alteridades o humanos concebidos como no existentes. La desvinculación intencionada no solo es una acción política, sino, profundamente, epistemológica, es la base de la desobediencia epistémica que sustenta buena parte de los atravesamientos explicitados por el giro descolonial. Sin duda, este hace mucho más que, desafiar al canon epistémico.

La dominancia de los modos de conocer y aproximarnos al material ontológico de múltiples grupos amalgamados bajo la etiqueta 'al margen de la historia', es el resultado del canon epistémico, el que, a través de sus mandatos raciales, los clasifica, los somete y los asimila como parte de una determinada figuración existencial minorizada, subalternizada y violentada estratégicamente. La asimilación opera manteniendo a determinados grupos en un afuera de carácter biopolítico y de homogeneización. La tarea crítica de tal operación no es otra que, la consolidación de "una práctica dirigida a repensar y desentrañar las visiones del mundo dominantes" (Mignolo, 2019, p.107), y con ello, desvincularnos de los sistemas de conocimiento

que se nos presentan como naturales. "Wynter se niega a abrazar la entidad de lo Humano independientemente de las categorías y conceptos epistémicos que la crearon, sugiriendo en cambio que nuestras conceptualizaciones de lo Humano se producen dentro de un sistema autopoiético" (Mignolo, 2019, p.108).

La interrogación de las formas de lo Humano efectuada por Wynter (1991), se inscribe en el plano de las enunciaciones que determinan aquello que puede ser o no, considerado como tal. Tal imaginación impone algunas características que delimitan parte significa de la experiencia-imagen de lo Humano al interior del conector mundial 'colonialidad'. Lo que conocemos como Humano y Humanidad es el resultado de un modo de conocer singular –una epistemología particular– concebido según Mignolo (2019), en tanto entidades naturalmente independientes que existen en el mundo. Esta es la base de la zona del no-ser (Grosfoguel, 2006; Fanon, 2009). Esta espacialidad encarna lo que se conoce como exterioridad ontológica, y, por tanto, exige que reconozcamos que todo aquello que habita en dicha externalidad, no es más que, una determinación estratégica de orden colonial que imagina como debe ser el ser Humano. Lo cierto es que, en dicha exterioridad no hay nada, solo una regulación imaginativa de orden imperial/colonial. Esta es la concepción proporcionada por esquema ontológico maestro del Renacimiento. El problema aquí documentado, demuestra cómo "la epistemología occidental se construyó sobre un concepto de Humanidad que, a su vez, sirvió para legitimar la base epistémica que la creó. Es decir, Humano y Humanidad fueron creados como lo enunciado que proyecta e impulsa hacia la universalidad la imagen local del enunciador" (Mignolo, 2019, p.109). Esto estableció un código válido para todos los seres humanos. Las propias nociones de humano y humanidad no son otra cosa que aparatos de ficcionalización de la experiencia vital de múltiples grupos. Tal ficcionalización se ancla en la realidad mediante el establecimiento de jerarquías ontológicas, culturales y sociales. Esta es una fragmentación al interior de la premisa que sostiene que todos nacen iguales. La naturaleza endémica constitutiva de nuestro mundo es la desigualdad. Agrega Mignolo (2019),

> […] el discurso de que "todos nacemos iguales" está plagado de prácticas de inequidad que moldean la forma en que vivimos en el mundo de manera diferente. El espejismo de la totalidad –de la totalidad epistémica cargada de una aparente apertura igualitaria arraigada en nuestros diversos derechos de nacimiento– es la trampa que Wynter no sólo ha reconocido, sino que también ha luchado contra ella (p.116).

A partir de los viajes emprendidos por Colón, la fusión de las nociones de Humano y de Humanidad devinieron en una sola, estableciendo una relación directa con el régimen racial. La interpretación se efectúa a imagen y semejanza del código ontológico establecido por el régimen colonial/imperial. Ella misma, opera en términos de una estructura divisoria, clasificatoria, polarizadora y neutralizadora de la diferencia del sujeto colonizado, racializado, etc. Lo que tenemos aquí, es la base de lo que Bal (2021), denomina: 'imaginación binaria'. Esta es una estructura que polariza, clasifica, jerarquiza y neutraliza el registro ontológico de determinados grupos. Todo ello, se ancla a través de la negación de su existencia. Esta es la base de regulación del espacio

de alteridad que propicia el régimen imperial/colonial. Este no es solamente un espacio hegemónico, sino, un lugar de consagración del Hombre-como-Humano (Mignolo, 2019). Este es el núcleo articulador del racismo y una ficción de regulación de aquello que puede o no, ser considerado objetivamente como ser humano. Todo ello, refuerza su esquema epistemológico.

Otras de las contribuciones de Wynter (1991), a la comprensión de las formas inventivas de lo Humano, puede encontrarse en el principio de sociogénico. A través de él, Wynter (1995), devela el funcionamiento diferencial del poder que integra el esquema de calificación de la experiencia cultural, existencial y relacional de diversos grupos narrados y construidos al margen de la historia. El funcionamiento del orden moderno/colonial se inscribe, en buena parte, en el funcionamiento del esquema diferencial del poder. A través de este principio se transfiere a cada forma existencial el peso de la civilización al intentar ser leídos en sus propios términos. La "*scientia* descolonial es la *scientia* necesaria no sólo para el progreso o el desarrollo, sino también para liberar a las víctimas actuales y futuras del conocimiento para el progreso y el desarrollo" (Mignolo, 2019, p.116).

El principio sociogénico de Wynter devela lo que oculta el principio de ontogénesis, esto es: "la raza no está en el cuerpo, sino que se construye en el imaginario social basado en las diferencias coloniales" (Mignolo, 2019, p.117). El cambio epistémico que introduce Wynter (1991), se cristaliza a través del principio de sociogénesis de Fanon (2009). Para que el propósito descolonial encarne la realidad, no solo se requiere de iluminar aquello que se encuentra oculto, sino, ante todo, crear nuevos conceptos que nos permitan ingresar en la realidad y habitar otras posiciones. Los conceptos hacen mucho más, esto es, organizan buena parte de la arquitectura cognitiva de la descolonización. El principio sociogénico puede ser explicado de forma sencilla a través de la metáfora de la intersección entre lenguaje y conocimiento, ilustrándonos acerca de las configuraciones del poder diferencial sobre la que se erige la matriz de clasificación de las lenguas en el esquema moderno/colonial global. Una de las analíticas de mayor civilización del esquema moderno/colonial concentra su poder en torno al lenguaje. Hacer uso activo y estratégico de la lengua colonial no solo sugiere utilizar una determinada sintaxis, sino, grabar sobre nuestro propio cuerpo el peso de una determinada cultura y civilización, lo que brinda al sujeto colonizado la posibilidad de entrar en una figuración virtual que lo conducirá a la asimilación jerárquica con las figuraciones lingüístico-ontológicas de los colonizadores. Esta es la base de la mascarada en Fanon (2009) o en Goffman (1988), la identidad virtual.

El argumento aquí presentado, nos informa acerca de los grados de proporcionalidad en la que una determinada figuración ontológica colonizada, racializada, oprimida encuentra formas de convertirse en un verdadero ser humano, según los criterios proporcionados por la propia colonialidad. A través del lenguaje el sujeto colonizado es introducido en la dimensión explícita del lenguaje. Esta es la experiencia de rastrear al "Ser a través de los ojos del Otro imperial" (Mignolo, 2019, p.118). Este es un ser no propiamente humano devenido en una singular doble consciencia. En efecto,

> […] el concepto de sociogénesis subraya que: soy quien soy en relación con el otro que me ve como tal; y, en una sociedad estructurada sobre jerarquías raciales, volverse negro está ligado a ser percibido como negro por una persona blanca (tal como Fanon entendía que era negro, según los ojos del niño y de la madre, en la tan citada escena del tren en "El hecho de la negritud"). Este proceso de ser visto y verse a uno mismo es la sociogénesis o doble conciencia *duboisiana* (Mignolo, 2019, p.120).

Una de las preocupaciones críticas más punzantes del pensamiento de Wynter (1991), es la pregunta acerca de la constitución del ser humano como praxis. La etiqueta praxis en la constitución de tal sintagma/llamamiento impone un esquema de alteración de los criterios de identificación de lo humano. El surgimiento de lo humano estuvo acompañado de la palabra y, es esta, la que se convierte en un mecanismo de ficcionalización de sus unidades existenciales. La noción de ser humano nunca estuvo precedida por la palabra, lo que devela que, "nuestra comprensión cognitiva del mundo y de nosotros mismos es simultáneamente biológica y cultural (bios/mitoi)" (Mignolo, 2019, p.120). La descolonialidad es clave para des-hacer la red de entendimientos sobre la que se erige la vida actual y, en especial, la invención de la vida humana. Cada una de las formas de lo humano se encuentran, en algún punto, conectadas través de una arena global de relaciones capitalistas (Sharma, 2019). Lo que está en juego a través de la etiqueta de 'invención de lo humano' es el modo de representación, el tipo de memoria cultural que sea activa y la naturaleza del modo de visualidad que imputan tales significantes (Ocampo, 2021).

5.-Conclusiones

Los modos de representación de aquello que cuenta en términos de Humano y Humanidad, se anidan sobre un único campo del poder denominado por Quijano (1989) como matriz colonial del poder. El sistema-mundo que de ello se desprende es la configuración de un mundo-Uno y, por consiguiente, un sistema ontológico organizado a través de relaciones sociales que agudizan cualquier forma de deshumanización. Estamos en presencia de una estructura abiertamente desigualdad. Esta es la orgánica que delimita el funcionamiento del Sur Global, un espacio sistemático de empobrecimiento existencial y de castración de la consciencia.

El Sur Global es el resultado de un proyecto político globalizador que opera a través del empobrecimiento material y existencial, la muerte y el terror psíquico-relacional, en el que, co-existen relaciones humanas inter-conectadas, a través de diversos mecanismos de violencia, racialización, generización, etc. Cada una de estas formas sugieren "en sí misma de un deseo colonizador de poder y de la necesidad estratégica de fomentar la diferencia jerárquica" (Sharma, 2019, p.166). El desafío imaginativo es aquí, cómo avanzar en el reconocimiento de formas de inter-conexión, es decir, aquello que devala múltiples formas de inter-existencias por fuera y más allá de los clásicos sistemas de jerarquización y homogenización social transferidos por el paradigma de la modernidad. Uno de los llamamientos de mayor trascendencia de la descolonización consiste en la invocación de crear un mundo nuevo, uno que nos invite a desviarnos

del efecto imaginativo y ontológico proporcionado por la imaginación binaria, las formas de jerarquización y homogenización. Retorna una vez más la pregunta: ¿cómo consagrar una nueva visión sobre la Humanidad y el Ser Humano? Se trata de ampliar nuestros entendimientos acerca de quiénes somos. En cierto sentido, asume una empresa deconstructiva al someter al escrutinio crítico los criterios de legibilidad de lo humano a través del esquema ontológico imputado por el régimen moderno/colonial. Aquí, la tarea de ampliar nuestros entendimientos acerca de quiénes somos, es profundamente relacional. Nos obliga a reconocer los patrones de inter-relación a través de los cuales co-existimos y nos co-identificamos a través de un registro de co-humanos inter-altruistas.

El nuevo mundo al que apela la descolonización es uno fundado en torno a un sistema de inter-relacionalidad realmente existente entre las diversas formas de lo humano –multiplicidad de modos existenciales– y regímenes ontológicos convergentes, que impone un singular modo de conectividad entre los seres humanos concebida a través de la premisa de una red de relaciones articuladas socio-sistemáticamente. Se trata de alinearnos subjetivamente para construir "nuevas relaciones sociales con unos a otros basados en nuestra humanidad compartida" (Sharma, 2019, p.165). El atributo subyacente a la inter-existencia y a la promoción de otras formas de relacionalidad es el llamamiento a la consolidación de formas de relaciones jerárquicas de co-especificidad. Esta es la clave para para comenzar a desbaratar la confluencia de múltiples regímenes ontológicos pre-fabricados. Se trata de recuperar el potencial onto-emancipador que subyace en el 'nosotros', despojando a cualquier forma de lo humano de las tecnologías jerárquicas de lo humano. Otra de sus tareas críticas consiste en invertir el esquema de "rechazo de los sentidos territorializados del yo y, por tanto, del otro" (Sharma, 2019, p.167).

Gran parte de los problemas que se desprenden de la raciolingüística, pueden ser explicados de forma sencilla a través de una "paradoja que surge del carácter incompleto de la nueva comprensión subjetiva de la coespecificidad humana" (Sharma, 2019, p.167). El problema es que el racismo a través del biocentrsimo impone una comprensión subjetiva que contiene el modo explicativo dominante de interpretación del Ser Humano, el que funciona a través de patrones de diferenciación y diferencialismo ontológico. Nuestra tarea consiste en ofrecer una nueva comprensión subjetiva de la co-especificidad humana, pues, lo que conocemos explícita múltiples sistemas de distinción que se desprenden de la especificidad del material de comprensión ontológico de determinados grupos concebidos como sub-humanos, sub-alteridades o, definitivamente, como no-humanos. Esta es la base de la degradación de la naturaleza humana y de su trama existencia, incluso, todos ellos, pagaron con sus vidas su comprensión subjetiva.

La comprensión subjetiva de la multiplicidad de modos de lo humano se erige como uno de los principales retos para poner fin a diversas formas en la que la colonización opera. El problema que suscita la comprensión subjetiva de los múltiples mundos de grupos construidos al margen de la historia es una imposibilidad que subyace en "sistemas culturales específicos de representación simbólica" (Sharma, 2019, p.180) de tales colectividades, pues, son ellos, los que se activan cuando entramos en contacto

con los demás. A este proceso conocemos como la base memoria cultural que entra en contacto con un modo específico de lo humano, el que, porta una forma de visualidad también extremadamente singular. Lo que más conocemos es una red de modos esencialistas e individualistas que atraviesan la experiencia subjetiva y material de determinados grupos.

La comprensión de las diferencias está regulada por un esquema de modos particularitas de la subjetividad de orden esencialista e individualista, cuya co-especificidad se establece a través de un sistema de subyugación de su naturaleza existencial. Este modo particularista de la subjetividad es el que busca desestabilizar el predicamento anti-humanista. Este es el entendimiento sobre el que se erige el *mainstream* discursivo de la educación inclusiva. El reto que enfrenta es eminentemente imaginativo: "necesitamos aprender a reconocer cómo los sujetos de cada orden humano pueden experimentarse a sí mismos como parientes simbólicos o coespecíficos interaltruistas" (Sharma, 2019, p.170). Incluso, muchos de los enfoques críticos sobre los que se erige la comprensión del Sur Global, establecen un sentido limitado de co-especificidad, instalando una nula imaginación relacional para reconocer cómo cada Ser Humano alcanza su existencia a través de una acción relacional con el Otro. "Es a través de estrategias de representación que cada ser humano, el orden y su modo de realidad empírica específica de la cultura que pueden ser puestos en una forma de vida" (Sharma, 2019, p. 173) que fomente un mecanismo para contrarrestar la expansión global de las relaciones dominantes.

Referencias bibliográficas

Alim, S. (2023). "Introducing. Raciolinguistics Racing Language and Languaging Race in Hyperracial Times"; en: Alim, S., Rickford, J. & Ball, A. (Edit.). *Raciolinguistics*. (pp.1-30). New York: Oxford University Press.

Bal, M. (2021). *Lexicón para el análisis cultural*. Madrid: Akal.

Boas F. (1940). *Race, Language, and Culture*. Chicago: Univ. Chicago Press.

Fanon, F. (2006). *Piel Negra, Máscara Blancas*. Madrid: Akal.

Goffman, E. (1988). *Estigma. La identidad deteriorada*. Recuperado el 30 de noviembre de 2023 de: https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/goffman-estigma.pdf

Grosfiguel, R. (2006). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. Recuperado el 08 de noviembre de 2023 de: https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSFOGUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf

Hill Collins, P. (2019). *Intersectionality as Critical Social Theory*. Nueva York, Estados Unidos: Duke University Press.

James, A. (2003). Making sense of race and racial classification. *Race and Society*, 4, 235-247.

Mignolo, W. (2019). "Sylvia Wynter: What Does It Mean to Be Human?"; en: McKittrick, K. (Ed.). *Sylvia Wynter: on being human as praxis*. (pp.106-124). Durham: Duke University Press.

Mufwene, S. (2006). *Race, racialism, and the study of language evolution in America*. Recuperado el 15 de octubre de 2023 de: https://mufwene.uchicago.edu/publications/RACE_RACIALISM_LANGUAGE_EVOLUTION.pdf

Mufwene, S. (2021). "Decolonial linguistics as paradigm shift: Acommentary"; en: Deumert, A. & Storch, A. (Edit.). Colonial and Decolonial Linguistics. (pp.289-300). Oxford: Oxford Scholarship.

Ocampo, A. (2021). La educación inclusiva y el problema del gobierno de sus signos. *Revista de Investigaciones*, 21 (37), 3-26. https://doi.org/10.22383/ri.v21i37.157

Ocampo, A. (2023). Descolonización del lenguaje y de la Lingüística en el Sur Global: ontologías relacionales, pluriversalidad y territorios de la diferencia. *Encontros Bibli*, 28, 1-30. https://doi.org/10.5007/1518-2924.2023.e92637

Quijano, A. (1989). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú indígena*, 29, 11-20.

Shankar, Sh. (2023). Language and Race: Settler Colonial Consequences and Epistemic Disruptions. *Annu. Rev. Anthropol*, 52, 381–397

Sharma, N. (2019). "Strategic Anti- Essentialism: Decolonizing Decolonization"; en: McKittrick, K. (Ed.). *Sylvia Wynter: on being human as praxis*. (pp.164-182). Durham: Duke University Press.

Spivak, G. (1988). ¿Puede hablar el subalterno? Recuperado el 23 de octubre de 2023 de: https://www.redalyc.org/pdf/1050/105018181010.pdf

Wynter, S. (1991). Tras el hombre", su última palabra: sobre el posmodernismo, Les *Damnes* y el principio sociogénico. Recuperado el 01 de diciembre de 2023 de: https://monoskop.org/images/a/a6/Wynter_Sylvia_1991_Tras_el_Hombre_su_ultima_palabra.pdf

Biodata

Aldo Ocampo González: Chile, 1987. Teórico de la educación inclusiva y crítico educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), institución reconocida y con estatus asociativo a CLACSO. Primer centro de investigación creado en ALAC y Chile para el estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Se formó como Profesor de Educación General Básica, Licenciado en Educación, post-titulado en Psicopedagogía e Inclusión (UCSH, Chile). Magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación, Máster en Política Educativa, Máster en Lingüística Aplicada (Univ. de Jaén, España), Máster en Integración de Personas con Discapacidad (Univ. de Salamanca, España) y Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente por Unanimidad, mención “Cum Laude” por la Universidad de Granada, España. Posee, además, un post-doctorado en Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares por el Instituto de Educación de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ), Brasil, Postdoctorado en Descolonización del Lenguaje y de la Lingüística en el Sur Global: ontologías relacionales, pluriversalidad y territorios de la diferencia por la Universidad de Antioquía (UdeA), Colombia y Postdoctorado en Construcción Visual y Semiótica de la Educación Inclusiva: tensiones onto-políticas y metodológicas en el Sur Global, Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR), México. Co-dirige el Grupo de Investigación Latinoamericano sobre Educación Inclusiva (GILEI). Profesor de Postgrado (Postdoctorado, Doctorado y Maestría) en diversas universidades de Latinoamérica.

Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 18 N.º 35 (julio-diciembre), 2024, pp. 126-136
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.11442721

Recibido: 16-02-2024· Aceptado: 13-04-2024

Estigma en las instituciones etnoeducativas de Bolívar

Stigma in the ethnoeducational institutions of Bolívar

E'iyalaa julu'u ekirajiapülee Woliiwarü

Martha Ligia Herrera Valdés
https://orcid.org/0000-0003-0730-9935
mherrerav@unicartagena.edu.co
Institución Educativa Gabriel García Márquez / Universidad de Cartagena, Cartagena, Colombia

Liris Múnera Cavadías
https://orcid.org/0000-0001-5152-6537
lmunerac@unicartagena.edu.co
Universidad de Cartagena, Cartagena, Colombia

Resumen

La cuestión abordada hace referencia al estigma tribal de raza que circunda transversalmente en las instituciones etnoeducativas del departamento de Bolívar, Colombia a través del lenguaje y revela procesos implícitos de la colonialidad del ser en la interacción cotidiana de las maestras, alumnos y comunidad escolar. El objetivo es analizar que el estigma se constituye en criterio de reflexión y resignificación de los participantes para ser conscientes del lenguaje, comportamiento y actitudes frente al otro y orientado a la desconstrucción y reconstrucción de las representaciones identitarias que conviven en el aula. La metodología corresponde a un enfoque cualitativo de estudio de caso cuyo alcance es descriptivo denso a partir de dos categorías de análisis a entrevistas a docentes y estudiantes. Como conclusión se expone que el estigma subordina del otro a partir de la colonialidad del ser afectando la interacción emocional en las comunidades etnoeducativas.

Palabras clave: colonialidad, cultura, estigma, etnoeducación, mujeres.

Abstract

The issue addressed refers to the tribal stigma of race that runs transversally in the ethno-educational institutions of the department of Bolívar, Colombia through language and reveals implicit processes of the coloniality of being in the daily interaction of teachers, students and the school community. The objective is to analyze that stigma constitutes a criterion for reflection and resignification of the participants to be aware of the language, behavior and attitudes towards others and oriented towards the deconstruction and reconstruction of the identity representations that coexist in the classroom. The methodology corresponds to a qualitative case study approach whose scope is densely descriptive based on two categories of analysis of interviews with teachers and students. In conclusion, it is stated that stigma subordinates the other based on the coloniality of the being, affecting emotional interaction in ethno-educational communities.

Keywords: coloniality, stigma, ethno-education, women, culture.

Jüküjia Palitpütchiru'u

Akanüijünaka yayaa, e'iyatsü jüchikua namojula wayuu yootpünaaka jünain tü ekirajiapüleeka juumainru'uka Woliiwarü Kolompia, jünainjee pütchikaa aküjasü akua'ipaa eekalü julu'u akua'ipaa akaalijüinjatka wayuu nayounainru'u ekirajülii, ekirajaashii jee utamüinre'eya ipalujunakaa. Jüchejaaka achiki jia asanawaa tü e'iyalaaka wayuu, jiaja'a tü anaka jüpüla osoiriraa ekii napülamüin na apasiikana jüpüla natüjainjanain a'u tü pütchikaa, malaa eeka nanain na kanüikikaa namüin na waneinua kanüliayaaka jüpüla a'walakaje'era pütchi malasükat ji'iree wanee jeketü pütchi anasü e'iyatüinjatka akua'ipa, shiimainka kepiajiraain julu'u ekirajiapüleeka. Ju'unajiria a'yatawaakat jünainjeejatü karaloutta mainmanüikirü asanaala, asawataakaa aküjia jünainjee piamasü akua'ipaa kasanaaralü, asakirülii ekirajülii jee ekirajaashii. Jaakajaaamüin mapa aküjünüsü jiain tü e'iyalaaka oupünaajüin na wane'eyaa, jüsalü tü kawanajaaratka nakua'ipa wayuu e'iratakaa nikiirujutu wayuu julu'u tü ekirajiapüleekat.

Pütchi katsüinsükat: kawanajaaratkat akua'ipa, akua'ipaa, e'iyalaa, nekirajaaya wayuu, jieyuu.

Introducción

En las actividades del proyecto de tesis denominado "Socioemocionalidad e identidad cultural en las escuelas Etnoeducativas del departamento de Bolívar" para optar al título de doctorado en ciencias de la educación de la Universidad de Cartagena, se indaga sobre las percepciones y significados de interés en los procesos socioculturales donde se construye la identidad cultural, pero también de los fenómenos que enfrentan y entre ellos se encuentra la estigmatización.

Para comprender este elemento es necesario interpretar dos diferentes narrativas, de una parte, aquella que se concreta en la cotidianidad expuesta por los actores y son fuente primera del estudio, de otra parte, está las narrativas que corresponde a la interpretación subjetiva y contrastada desde las categorías de análisis que explican los procesos socioculturales. El contenido de este articulo corresponde a un ejercicio de

análisis de caso de un colegio etnoeducativo de Cartagena de indias que permitió avanzar en la construcción de las categorías de análisis principales del proyecto relacionados a la identidad cultural afrodescendiente, para ello se revisan antecedentes de estudio entre los que se destaca cuatros documentos

Manuela Preciado y Adriana Riaño (2021) publican el articulo "Estudiantes afrodescendientes: desafíos en inclusión y acompañamiento en la Universidad Santo Tomás, Bogotá". El estudio corresponde a una revisión del proceso de inclusión a estudiantes afrodescendientes en la Universidad Santo Tomás (USTA), Bogotá. Se postula que el elemento cultural es el eje principal que permite el proceso de inclusión de la comunidad estudiantil afrodescendiente de manera que se prevengan fenómenos de discriminación y racismo, así como un dialogo orientado a la incorporación de saberes ancestrales en las instituciones de educación superior (IES).

La metodología aplicada es de enfoque cualitativo, se abordaron de una parte las fuentes documentales de documentos institucionales y de otra parte se aplicaron entrevistas que se analizaron bajo las categorías de 'discriminación racial / racismo', 'identidad afrodescendiente' e 'inclusión', como resultado se encontró que no existe directivas, orientación ni ningún otro documento en la universidad que no aborde directamente practicas o políticas de inclusión de la comunidad afrodescendiente salvo la política de descuentos, también es importante destacar que en los testimonios recogidos se evidenciaron dos situaciones, que se presentan hechos de racismo y que existen diferencias al significado afrodescendiente.

El Banco Mundial presenta el informe "Inclusión Afrodescendiente en la Educación: una agenda antirracista para América Latina" (2022). Es un estudio por regiones, incluidas Colombia, que hace un diagnóstico desde diferentes factores socioeconómicos y de educación de las comunidades afrodescendientes y genera un dialogo entre los sectores públicos y productivos para diseñar estrategias y reducir las brechas de desigualdad y exclusión. A nivel general destaca el dato que señala que:

> (…) la discriminación en el aula es una de las primeras formas de exclusión con la que se enfrentan miles de niños, niñas y jóvenes afrodescendientes en América Latina. El análisis destaca que los afrodescendientes obtienen peores resultados de aprendizaje, tienen más probabilidades de abandonar el sistema educativo temprano, cuentan con acceso limitado a las tecnologías digitales y tienen retornos mucho menores en el mercado laboral por los años invertidos en educación. (Banco Mundial, 2022)

María Ochoa et al (2021) con el articulo "Los Colectivos Estudiantiles Afro Como Espacios De Resistencia Y Reivindicación En La Universidad Del Valle". analiza el papel de los colectivos estudiantiles afrodescendientes en la Universidad del Valle en Colombia. El estudio destaca el papel de estos colectivos como espacios de resistencia y reivindicación para la población afrodescendiente en la universidad. El estudio también destaca los desafíos que enfrentan estos colectivos en la universidad, incluyendo la falta de recursos y la falta de apoyo institucional.

Finalmente, Luis Granja (2021) con el estudio denominado "Inclusión social de la población estudiantil afrodescendiente en Colombia: un análisis desde las organizaciones estudiantiles afrodescendientes" analiza la inclusión social de la población estudiantil afrodescendiente en Colombia desde la perspectiva de las organizaciones estudiantiles afrodescendientes. El estudio destaca el papel de estas organizaciones en la construcción de una educación inclusiva y en la protección y generación de relaciones sociales para las personas discriminadas. El estudio concluye que se requiere un acuerdo institucional sobre lo que significa ser afrodescendiente y generar estrategias que vayan más allá de las cuotas o descuentos, y favorezcan la identificación y atención a las interacciones simbólicas que podrían producir escenarios de discriminación racial.

La institución escogida para el ejercicio está localizada en La Vereda Tierra Baja (La Boquilla) de Cartagena en el departamento de Bolívar, la Institución se ajusta a un modelo etnoeducativo o de educación para los grupos étnicos según la Ley 115 o ley general de educación (1994), entidad de carácter oficial, en ella se brinda el servicio de básica primaria, secundaria y media, además de educación para adultos.

El entorno geográfico de la IE corresponde a la parte norte de Cartagena, si bien la mayor parte de habitantes se reconocen como afrodescendiente, las circunstancias socioeconómicas del último lustro como la modernización y expansión urbanística que desplaza /expropia y debilita las prácticas de subsistencia, además se han modificado la composición poblacional con personas provenientes de Venezuela y otras comunidades rurales y urbanas del departamento, así como el desplazamiento de población propia, lo que ha incrementado las condiciones de vulnerabilidad y pobreza extrema por cuanto las actividades económicas tradicionales no tienen cabida ante las nuevas formas de producción y servicios, en consecuencia se amplía la brecha de igualdad y equidad socioeconómica (Buitrago, 2006).

La vida en el aula en la institución es reflejo de estos cambios en las nuevas construcciones socioculturales e inicia con los padres y acudientes que se amoldan a las condiciones externas y poco a poco se deslindan de algunos comportamientos y percepciones para asumir otros ajenos a los tradicionales propios, lo explican las docente DA1 y DA3 al describir un ejemplo sobre casos de comportamiento de niños de primaria que en resumen señalan que ahora es más común las familias con mujeres cabezas de hogar, donde ellas trabajan todo el día y la red de apoyo en la crianza de los educandos no es permanente por tanto las relaciones de autoridad y afecto se limitan y se expresan con actitudes desafiantes a las profesoras y agresivas a sus pares .

Otro factor es la inserción de imaginarios culturales en cuyo escenario se revelan espacio de inclusión y exclusión que pueden observarse a través del lenguaje, entre este caso resalta los testimonios de los estudiantes EA1, EA3 y EA4 que corresponden a los grados de tercero primaria y bachiller de séptimo y onceavo. Expresiones de agravio como 'negro', 'palenquerito', 'gordo' o 'feo' que se relacionan con narrativas propias de un discurso cultural, estético y urbano de la modernidad la cual ha impuesto formas de ser y sentir a las comunidades étnicas.

Método

La clave metodológica se centró en un enfoque cualitativo de paradigma interpretativo de un estudio de caso con alcance descriptivo denso que articula las conductas particulares y el contexto (Geertz, 2003) de manera que el análisis de los significados aportados por las docentes y estudiantes en el desarrollo de las dinámicas presentadas en dos jornadas de de entrevistas permitió una aproximación conceptual para identificar los escenarios que evidencian el estigma y describir el efecto inmediato en la interacción emocional entre los estudiantes. Los postulados teóricos asumidos en la fundamentación son los siguientes:

La colonialidad del ser

Surge en relación a la modernidad la cual se entiende como un conjunto de procesos sociales e intelectuales que surgieron en Europa a partir del siglo XV, al comienzo del Renacimiento, y que marcaron el fin de la Edad Media. La modernidad también es entendida como un proceso de cambios que buscan homogenizar a la sociedad. Da paso a la creación de individualidades y permite que los hechos y objetos se hagan de conocimiento y apropiación universal (Calderón, 2021). Según Silva (1998), la modernidad se caracteriza por la promesa de libertad, igualdad y fraternidad, pero en la práctica, estas promesas no siempre se han cumplido. Este autor argumenta que la modernidad ha generado espacios de exclusión social, donde ciertos grupos sociales son marginados y excluidos de los beneficios de la modernidad.

Es así que en este proceso de modernidad sobreviene la colonialidad que se "refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno", y se relaciona "a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza" (Maldonado, 2007) y en ella está la colonialidad del ser que es un concepto acuñado por Walter Mignolo y desarrollado por Aníbal Quijano quien señala que esta forma de colonialidad se refiere a la infravaloración y la inferiorización cultural de la vida humana colonizada (Mujica y Fabelo, 2019).

Estigma

Resultado del proceso de la "colonialidad del ser" es la exclusión de las comunidades étnicas y una forma de identificar esta situación es la estigmatización que se define como un proceso mediante el cual se asignan características negativas a ciertos grupos sociales, según Goffman (2006) se clasifican en: Estigmas físicos, se refieren a las deformidades físicas que pueden ser visibles o no visibles, como cicatrices, amputaciones, marcas de nacimiento, etc.; Estigmas de carácter: se refieren a los rasgos de personalidad que se perciben como desviados o inaceptables por la sociedad, como la adicción, la enfermedad mental, la homosexualidad, el desempleo, etc.; y finalmente Estigmas tribales, se refieren a los estigmas que se transmiten por herencia y que están asociados con la raza, la religión, la nacionalidad, etc., este último es la definición

abordada en el escenario del modelo etnoeducativo de Colombia, específicamente en el departamento de Bolívar.

Sin embargo, como se detalló en los antecedentes del estudio, el fenómeno de estigma se asocia a una condición de discriminación. Es necesario para comprender estos fenómenos que afectan a la población afrocolombiana caracterizar los siguientes factores:

> 1. Demografía: La estigmatización de la población afrocolombiana considera factores como la distribución geográfica, el tamaño de la población, la densidad, la tasa de crecimiento y la estructura de edad y género. Se utilizan fuentes como censos nacionales, encuestas de hogares y registros administrativos para obtener estos datos.
>
> 2. Identidad racial y étnica: La estigmatización también aborda la autoidentificación racial y étnica de las personas afrocolombianas. Se considera tanto la autodeclaración individual como la pertenencia a comunidades ancestrales reconocidas legalmente.
>
> 3. Indicadores socioeconómicos: La estigmatización busca analizar y comprender la situación socioeconómica de la población afrocolombiana, incluyendo indicadores como la educación, el empleo, los ingresos, la pobreza, la vivienda y el acceso a servicios básicos.
>
> 4. Cultura y tradiciones: La caracterización de la población afrocolombiana también se centra en la preservación y promoción de su cultura, tradiciones y manifestaciones artísticas. Esto implica identificar y valorar aspectos como la música, la danza, la gastronomía, la religión, el idioma y otras expresiones culturales propias de la comunidad afrocolombiana. (Cepal 2020; Dane, 2021)

Etnoeducación

Se explica como el modelo de educación propia y se constituye como una estrategia educativa que busca reconocer y valorar la diversidad cultural de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia. Esta estrategia se ha desarrollado en la legislación y la política educativa del país, con el objetivo de prestar el servicio público de educación a aquellos grupos con estatus étnico. La etnoeducación es una realidad en Colombia y se concibe como el derecho a formar nuevas generaciones a partir de una cultura y un pensamiento autóctono forjado por sus antepasados, pensamiento y cultura de la sociedad que los circunda. La etnoeducación busca la inclusión social y la valoración de la diversidad cultural, y que reconoce la importancia de la educación en la construcción de una sociedad más justa y equitativa (Calvo, 2013; Unicef, 2020; Ley 115, 1994).

No obstante, dicho modelo educativo no está exento de dificultades en su implementación e interpretación por parte del sistema educativo que mientras centra esfuerzo para hacer más eficiente el aprendizaje deja al margen todo aquellos que no tenga relación importante con los criterios economicistas exigibles de la modernidad,

es decir, que los conocimientos y competencias adquiridas por los educandos se dirija a fortalecer el sistema económico mientras se invisibiliza las perspectivas de los saberes, lenguaje y cultura de las comunidades étnicas, lo anterior se evidencia cuando se evalúa la calidad educativa con criterios de competencias cognitivas y no en relación con la finalidad del modelo etnoeducativo de "afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización…" descrito en el Artículo 56 de la Ley 115 de 1994.

Identidad

Stuart Hall expone que, aunque se relacione a características culturales "no remite necesariamente a la cultura implicada, tampoco imprime un comportamiento único de homogeneidad cultural; algunos rasgos culturales son utilizados como emblema de la identidad, por sus miembros, mientras otros son pasados por alto y/o negados" (Taroppio, 2018).

Por ello la percepción de identidad cultural no es esencialista ni estática, es dinámica pues estas "se producen principalmente de narrativas configuradas desde afuera, desde la alteridad, donde se genera un juego de inclusión y exclusión, es decir, se van construyendo desde el exterior en la visión de la diferencia, no al margen de ella" (Taroppio, 2018). Así pues, en un escenario de etnoeducación se vierten factores de interacción de los individuos para afianzar los procesos de identidad, conocimiento y socialización de las comunidades étnicas.

Maestras Afros

Aquí yace el factor subjetivo, este es el papel de la mujer, o mejor de la maestra afrodescendiente, Lamus (2012) señala que la mujer afrodescendiente a lo largo y ancho del territorio nacional es protagonista dentro de las comunidades y las organizaciones sociales, para la construcción de la agenda política, cultural, identitaria y de género. Y en el ámbito de la etnoeducación de las comunidades afrodescendientes como recuerda Teresa Cassiani (comunicación personal, Cartagena, marzo 5 de 2023), fueron las mujeres quienes lideraron la iniciativa de promover la educación a partir de los saberes, tradiciones y perspectivas étnicas.

Hoy se advierte en las instituciones etnoeducativas la importancia del papel de la maestra en la consecución de la finalidad de dicho modelo porque superan el carácter funcional de enseñanza cognitiva y se involucran en el cuidado integral de los niños, lo cual incluye su construcción de identidad.

Resultados

Al sistematizar los resultados del taller se identifican dos categorías: primero refiere a maestra afrodescendiente en un doble papel, como protectora de la integridad del estudiante y guardiana de las tradiciones y saberes de la identidad étnica; la segunda categoría identifica el aula como escenario de tensiones en la construcción de la

identidad. Las anteriores se comparan con las categorías teóricas de estigmatización tribal, identidad étnica y etnoeducación.

Las maestras afrodescendientes protectora de la integridad del educando se relaciona a la perspectiva de la ética del cuidado que se comprende como "una ética de la responsabilidad en la que lo esencial es el reconocimiento del otro y la responsabilidad de cada uno respecto a los demás" (Busquets,2019, p, 26). Así se evidencia con la intervención de la maestra DA2 que narra el interés en aquellos casos donde los niños muestran comportamientos como la depresión o que sean violentos y afecten su bienestar emocional y psicológico o la convivencia con sus pares, señala la docente que se involucra, no solo preguntando directamente al niño, si no indagando por su condición fuera del aula con su familia.

Como guardiana de la identidad y saberes de étnicos y culturales se parte de un sentido de pertenencia a la comunidad, que se desarrolla y se adapta a las condiciones contextuales donde residen los estudiantes coincidiendo con lo expresado por la etnoeducadora la señora Regina Miranda (comunicación personal, Cartagena, marzo 5 de 2023) quien explica que a los niños en la ciudad, que están apartados de su núcleo familiar extenso de Palenque, se le debe recordar la importancia de su origen, de sentirse orgulloso de su estética, su lengua, su cultura y no sentirse en desventaja frente a las otras formas de identidad, por el contrario deben reconocer y aprender de ellos para convivir y poder alcanzar sus metas como individuo y como afro.

La segunda categoría, el aula como escenario de tensiones, muestra que en contexto interculturales persisten imaginarios respecto a las comunidades étnicas, de forma acertada la maestra DA1 identifica estos discursos cuando 'tildan' 'encasillan' a sus compañeros con expresiones como "pelo tuso" 'palenquerito' 'negro' 'feo' entre otros relacionado a sus características físicas y las cuales no son menciones inocentes, son atribuciones negativas que afectan emocional y psicológicamente a los niños, la estudiante de EA4 narra que ha sido víctima de estas estigmatizaciones y aunque demuestra resiliencia y autoestima, confiesa que ha tenido crisis emocionales complejas, tanto así que tuvo que acudir a especialistas.

En el ejercicio de poner en dialogo las categorías emergentes con las teóricas tiene como resultados preliminares:

- La perspectiva homogenizante de la modernidad en el sistema educativo excluye escenarios de alteridad real como los saberes ancestrales y lenguas criollas en las pruebas estandarizadas para evaluar la educación.
- Las instituciones etnoeducativas enfrentan dificultades en el cumplimiento de las exigencias de calidad del sistema educativo y la consolidación de las finalidades del modelo educativo para las comunidades étnicas.
- La modernidad impone valores, criterios estéticos y conocimientos que rechazan todos todas las formas de pensar, ser y sentir. Esta colonialidad se acentúa en la llamada sociedad de la información y la comunicación que provee criterios de normalización.

- Mediante los discursos de la modernidad se normaliza las expresiones estigmatizantes cuyo efecto es el daño al individuo y el rechazo a su identidad.
- Las interacciones en escenarios multiculturales pueden provocar situaciones que trascienden a la discriminación por condiciones de identidad étnica, condiciones sociales y de género.
- Las instituciones etnoeducativas se constituyen en espacios de dialogo desde las diferencias, donde los educandos pueden superar sus conflictos y encontrar puntos en común.
- Las docentes con pertenencia étnica como las maestras afrodescendientes de las instituciones etnoeducativas de la IE Tierra Baja pueden aprovechar los contextos de interculturalidad para afianzar e impulsar procesos de interacciones socioculturales que resguarden los elementos esenciales de la identidad étnica.

Conclusiones

La estigmatización tribal o por origen étnico se refiere a la asignación de etiquetas negativas a un grupo étnico o racial, lo cual puede ocurrir tanto a nivel individual como colectivo, se basa en estereotipos y generalizaciones negativas sobre comunidades étnicas, los impactos negativos en las personas y las comunidades afectadas. Pueden generar exclusiones sociales, limitar oportunidades de desarrollo, afectar la autoestima y contribuir a la perpetuación de desigualdades estructurales (Hopenhayn y Bello, 2001).

La estigmatización puede manifestarse a través de actitudes prejuiciosas, estereotipos, burlas, chistes o comentarios ofensivos hacia miembros de la comunidad étnica. aunque socialmente inaceptable se normaliza en un contexto de colonialidad del ser que provoca la invisibilización (Pineda, 2021) de la identidad cultural de los estudiantes frente a la cultura hegemónica y con ello un cuestionamiento sobre la pertenecía a una identidad étnica excluida.

La maestra y especialmente aquellas con reconocimiento a una comunidad étnica, como en este caso de afrodescendiente y palenquero, son consiente de como el lenguaje estigmatizante y discriminatorio es un factor apremiante en la estrategias para que los estudiantes se reconozcan entre ellos o por el contrario puede propiciar “daño a la concepción de la misma persona, a su autoestima y aspiraciones de relacionamiento multiétnico, así como también la incitación a la degradación social de esa persona y al grupo que representan” (Carhuachín, 2013, p.23).

Referencias bibliográficas

American Psychiatric Association (s/f). ¿Qué es estigma, prejuicio y discriminación? *Psychiatry.org* Psychiatry.org - ¿Qué es estigma, prejuicio y discriminación?

Buitrago, A. (2006). Rodeados por las Murallas. Conflictos por el territorio en La Boquilla, Cartagena. *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología del Caribe* núm. 5 https://www.redalyc.org/pdf/855/85530504.pdf

Busquets, M. (2019). Descubriendo la importancia ética del cuidado, R*evista Folia Humanística* (12) 20-40. https://revista.proeditio.com/foliahumanistica/article/view/1290/2227

Calderón, K. (2012). ¿Qué es la modernidad? 24 de abril *Debate.com.mx* ¿Qué es la modernidad? (debate.com.mx)

Carhuachín, C. (2013) Lenguaje y discriminación: Una perspectiva latina en los Estados Unidos de América. *Realitas Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*. 1 (2) 18-24.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.

Dane (2021). Comunidades Resultados Del Censo Nacional de Población Y Vivienda 2018. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/informe-resultados-comunidades-narp-cnpv2018.pdf

Fonseca Freire, G. N., Schwartz Orellana, S. D. y Carbonari de Almeida, F. (2022) *Inclusión Afrodescendiente en la Educación: Una Agenda Antirracista Para América Latina*. World Bank. https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/099056005022316092/idu05497146208ea8042190919d0d27079d7a405

Goffman, E. (2006). *Estigmatización. La identidad deteriorada*. Amorrortu editores

Granja, L. (2021). Inclusión social de la población estudiantil afrodescendiente: experiencia de un colectivo de estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, *27*(2), 228-41. https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35909

Hopenhayn, M. y Bello, A. (2001). Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe. https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/7a1aa0eb-6ee5-4da8-ba06-903846b37744/content

Lamus, D. (2012). El color negro de la (sin) razón blanca: El lugar de las mujeres afrodescendientes en los procesos organizativos en Colombia. Bucaramanga: UNAB.

Maldonado, N. (2007) Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En *El giro decolonial*. *Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre editores. 127-167. Castro-Gómez y Grosfoguel.

Mújica, J. y Fabelo, J. (2019). La colonialidad del ser: la infravaloración de la vida humana en el sur-global. *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas*, *21*(2), 1-9. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-94902019000200004&lng=es&tlng=es

Ochoa, M., Santana, G. y Jaramillo, O. (2021). Los colectivos estudiantiles afro como espacios de resistencia y subjetividades políticas. Una aproximación a la región del eje cafetero- Colombia. *Revista Miradas*, *16*(1), 59-76. https://doi.org/10.22517/25393812.24861

Pineda, E. (2021). Racialización, negritud y racismo en América Latina. *Revista nuestraAmérica*, 9(17), e5594766. https://www.redalyc.org/journal/5519/551968077001/html/

Riaño, A. y Preciado Cortés, M. (2021). Estudiantes Afrodescendientes: Desafíos en inclusión y acompañamiento en la Universidad Santo Tomás, Bogotá. *Análisis*, *53*(98). https://doi.org/10.15332/21459169.6332.

Silva, C. (1998). Modernidad, modernizaciones y exclusión social. *Última Década*, (9). https://revistas.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56290/59563

Taroppio, D. (2018). Identidad étnica, un abordaje desde la antropología. S*anto Tomas en línea* https://enlinea.santotomas.cl/blog-expertos/identidad-etnica-abordaje-desde-la-antropologia/

Unicef (2020). *Estrategia de etnoeducación.* Disponible en: Brief_Etnoeducacion.pdf (unicef.org)

Biodata

Martha Ligia Herrera Valdés: Doctorante en Educación, CADE, Universidad de Cartagena, RUDECOLOMBIA. Magister en Educación con énfasis en Gerencia de Instituciones Educativas de la Universidad Tecnológica de Bolívar. Licenciada en Ciencias Religiosas y Filosofia, Universidad Pontificia Javeriana, miembro Grupo de Investigación RUECA. Docente posgrado Maestría en Recursos Digitales, Universidad de Cartagena. Docente coordinadora (e) I.E. Gabriel García Márquez.

Liris Munera Cavadias: Docente Universidad de Cartagena. Doctora en Ciencias de la Educación. Directora Doctorado Ciencias de la Educación, Rudecolombia, CADE Universidad de Cartagena. Directora del Grupo de Investigación Red Universitaria Evaluación de la Calidad – RUECA, Capítulo Colombia. Investigadora asociada de Minciencias.

Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 18 N.º 35 (julio-diciembre), 2024, pp. 137-154
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.11442784

Recibido: 25-02-2024· Aceptado: 13-03-2024

Los feminismos interseccionales y el protagonismo de los pueblos en el Abya Yala[1]

Intersectional feminisms and the protagonism of the people in the Abya Yala

Jieyuukuayaa kantanajiraayakat jee kaainjüinshiikana mma Abya Yala

Jessica Visotsky
https://orcid.org/0000-0001-7943-5258
jessicavisotsky@yahoo.com.ar
Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina

Resumen

En este trabajo realizaremos un abordaje de los feminismos contemporáneos en el Abya Yala abordados desde el papel relevante que tienen en la construcción de procesos políticos y organizativos de mayor protagonismo de los pueblos o democracias participativas. Focalizaremos en las formas políticas gestadas desde los feminismos de los pueblos indígenas y afrodiaspóricos así como desde el gestado desde movimientos sociales de carácter moderno. Es un trabajo desarrollado a partir de experiencias feministas en el continente latinoamericano o Abya Yala, tanto históricas como contemporáneas.

Palabras clave: afrodiaspóricos, feminismos, interseccionalidades, movimientos sociales. pueblos indígenas.

Abstract

In this work, we will approach contemporary feminisms in Abya Yala, focusing on the relevant role they play in the construction of political and organizational processes that emphasize the protagonism of peoples or participatory democracies. We will focus on the political forms generated by indigenous and Afro-diasporic feminisms, as well as those arising from modern social movements. It is a study developed from feminist experiences in the Latin American continent or Abya Yala, both historical and contemporary.

Keywords: afrodiasporics, feminisms, intersectionalities, indigenous peoples, social movements.

[1] Proyecto de investigación "Interseccionalidades y pedagogías críticas en derechos humanos en clave territorial: abordajes desde la investigación participante y las metodologías cualitativas". Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur, Argentina. Código 24/5008. Enero 2024-diciembre de 2027. Dirigido por la autora.

Jüküjia Palitpütchiru'u

Julu'u a'yatawaaka wakuyamajeerü wanee matsa'a aküjia jieyuukuayakat joolujutu julu'u Abya Yala jünainjee jukua'ipa muleusükat eeka jünain juku'yamajia jukua'ipa jütsüin alaülalu'u jee outkajawaa müleuka a'yataain nanain na kepiashiikanna otta kanüikijiraaka. Wanaleerü julu'ujee jütsüin alaülalu'u aa'inralaa jünainjee jieyuukuayaa natuma na kusinakana jee kushematannuukana jümaayalee tü akuyamajuushikana jutuma naa'irala na wanee wayuujiraka joolujunakana. Waneeja'a a'yatawaa aku'yamajuushi jünainjee natüjala jikiipu'una jieyuu yayaa julu'u mma kusina kanüliaka Abya Yala, maka jaa'in tü kama'airüka jee tü jeketta aa'in.

Pütchi katsüinsükat: Kushematannuu, jieyuukuayaa, antanajiraakuayaa, nayounainpala wayuu, wayuujirawaa.

Las democracias latinoamericanas y los feminismos una lectura posible

Consideramos un punto central para las democracias contemporáneas a partir de analizar lo insuficientes de las mismas y entendiendo que la perspectiva feminista nos permite realizar un análisis de estos procesos contemporáneos en el continente.

Asistimos en los diferentes países de América Latina a un contexto de disputa por la hegemonía: por un lado, el un avance de los proyectos antidemocráticos que desde el centro se imponen a través de prácticas diferentes. Por el otro a un contexto de renovados progresismos que han demostrado limitaciones para sostener un régimen político que garantice una vida digna para las mayorías, de hecho, han sido señaladas estas limitaciones por referentes del activismo y la academia latinoamericanos (Zibechi, 2015; Machado y Zibechi, 2016; Rivera Cusicanqui, 2019). Los feminismos han delineado y delinean asimismo una política de liberación de las mujeres que es central para pensar un mayor protagonismo de los pueblos (Gargallo, 2017).

Los procesos de acumulación por desposesión (Harvey, 2005), como la persecución y despojo de territorios a los pueblos originarios , el asesinato de líderes y lideresas ambientales, la desforestación del Amazonas y de bosques nativos en toda América, la extensión de los monocultivos, los proyectos extractivistas, con sus daños irreversibles en la salud y el ambiente, el uso de plaguicidas y fertilizantes tóxicos para la salud humana así como la extensión y aprobación de semillas transgénicas son solo algunos de los procesos que atraviesa nuestro continente en el marco de estas democracias insuficientes.

América Latina asiste a un avance de los proyectos antidemocráticos que desde el centro se imponen a través de prácticas diferentes:

1- A nivel político, estrategias judiciales y mediáticas *(Lawfare*) para destituir presidentxs, y que tienen su sostén en cuestionamientos al sistema democrático y que incluso avanzan en prácticas como intentos de magnicidios (Argentina), encarcelamiento sin pruebas y proscripción (Brasil), destituciones (Paraguay), golpes de estado y autogolpes. La emergencia de proyectos políticos neo-fascistas en Brasil, Chile, Argentina.

2- Fascismo societal- cultural. Discriminación y segregación social, formación de grupos fascistas que llaman a asesinar a los pueblos originarios; afrodescendientes Armado de causas a organizaciones sociales progresistas.

3- Doctrinas de Shock en la política económica (Klein y García, 2007).

El feminismo interseccional

En este sentido entendemos que resulta una perspectiva imprescindible es el paradigma interseccional (Viveros Vigoya; 2016) Las experiencias y luchas feministas, de los pueblos indígenas, de lxs trabajadorxs, de los pueblos afrodiasporicos, migrantes, de los movimientos socio – ambientales pueden y deben ser comprendidas a partir de este paradigma que permitió desde el feminismo comprender problemáticas y realidades y explicarlas cuando los clásicos modelos ya no nos estaban permitiendo hacerlo. Para comprender las realidades de opresiones en nuestro continente y avanzar y superar la atomización desde la que se resiste y construyen alternativas o sostienen otras es preciso avanzar en profundizar el estudio desde esta perspectiva que comprenda la imbricación de opresiones.

Este paradigma se gesta desde las mujeres afrodescendientes en Estado Unidos ha sido recuperado desde feministas del continente para dar cuenta de las realidades de imbricación de opresiones en Abya Yala. Hoy es asumido desde mujeres y diversidades afrolatinoamericanas, indígenas, desde las periferias de las ciudades así como quienes se asumen desde identidades racializadas.

Asimismo entendemos que es preciso asumir perspectivas críticas al colonialismo pero que sean gestadas a partir de una praxis descolonial, y en este sentido recuperamos a Silvia Rivera Cusicanqui, quien planteó el problema de las identidades y de la necesidad de construir un proyecto descolonial, ligado a los debates descolonizadores, afirmando que no puede existir un pensamiento descolonial sin un proyecto descolonizador (Rivera Cusicanqui, 2010).

Frente a un contexto de surgimiento del paradigma interseccional en que eran casi exclusivas las perspectivas que invisibilizaban a las mujeres racializadas, hoy asistimos a otro contexto en que asistimos a un empleo del paradigma interseccional en las ciencias sociales, en las políticas públicas, en los movimientos sociales y también en los organismos financieros internacionales.

Esta disparidad de usos de este paradigma nos ha hecho reflexionar, tal como Francesca Gargallo nos ayudó a realizarlo acerca del empleo de la categoría género, y su uso

descriptivo desde la academia, a diferencia del uso explicativo de las desigualdades y sobre todo, del empleo profundamente político que desde el feminismo de la segunda ola se venía realizando. Francesca Gargallo afirmó que son las antropólogas, sociólogas, lingüistas e historiadoras feministas latinoamericanas quienes han traducido y reelaborado el término *gender* (en inglés), sosteniendo que el género es una categoría explicativa del porqué lo femenino y lo masculino no son hechos naturales, sino construcciones sociales. Sería así un conjunto de representaciones simbólicas sobre las cuales una cultura determinada construye los sujetos históricos "mujer" y "hombre", sus identidades y sus relaciones. Gargallo afirma que la academia recogió la categoría género para poner de manifiesto en cada campo del conocimiento las tareas asignadas históricamente a las mujeres y a los hombres, la jerarquización de los sexos y la división sexista del trabajo. Sin embargo, afirma que fuera del feminismo, la categoría de género también es de uso corriente y en este caso su uso descriptivo no conllevaría una declaración necesaria de desigualdad o poder. Dicha acepción estaría siendo utilizada por los organismos gubernamentales e internacionales en sus políticas de control de la fertilidad femenina y de incorporación de las mujeres al trabajo para abaratar sus costos (Gargallo, 2000). De igual manera vamos a distinguir entre un uso descriptivo y uno crítico de la interseccionalidad con procedimientos e intencionalidades contrapuestos. Otra referencia para este trabajo ha sido Catherine Walsh, en su análisis de estas intencionalidades disímiles y contrapuestas en la apropiación de las categorías, en su caso respecto de la interculturalidad (Walsh, 2010).

Este paradigma resulta de enorme centralidad para la teoría social contemporánea, y se trata de la reflexión en torno a las intersecciones, imbricaciones de las categorías: clase, género, raza/etnicidad, discapacidad, edad, nacionalidad, entre otras, para pensar las políticas y prácticas desde los movimientos y en las luchas por vidas dignas.

Hay otro debate en danzas que es si corresponde formalizar el paradigma. Fue Patricia Hill Collins (2000) la primera en hablar de paradigma de la interseccionalidad, pero el debate está en danza. Una referenta de estas miradas es Hanakok, quien sostiene esta perspectiva de la formalización del paradigma; por otro lado, están quienes afirman que su potencialidad reside justamente en su no formalización (Davis, 2008, citada por Viveros Vigoya, 2016) en tanto la fuerza de esta perspectiva radica precisamente en la vaguedad, la cual le permite reunir dos importantes corrientes feministas que se ocupan de la diferencia: el *black feminism* y la teoría posmodernista/postestructuralista.

Podemos afirmar que el concepto de interseccionalidad se inscribe en los círculos sociológicos entre finales de los años sesenta y los comienzos de los setenta, junto con el movimiento feminista multirracial, el *Blackpower*, pero las mujeres y el feminismo podemos considerar que se sostuvieron y se afirmaron en este paradigma mucho antes de ponerle este nombre. Si bien el concepto surgió de la crítica del feminismo radical que se había desarrollado a finales de los sesenta, que puso en duda la idea de que el género era el principal factor que determinaba el destino de una mujer, fue justamente el movimiento liderado por mujeres afrodescendientes quien puso en cuestión la idea de que las mujeres eran una categoría homogénea y que todas las mujeres compartían las mismas experiencias de vida.

En cuanto a los niveles de análisis, la interseccionalidad para algunas autoras exige que se la aborde desde una mirada tanto macrosociológica como microsociológica, tratándose de una diferencia analítica: en un caso la articulación de opresiones considera los efectos de las estructuras de desigualdad social en las vidas individuales y se produce en procesos microsociales, denominándose *interseccionality;* en otro caso, tiene que ver con procesos macrosociales que problematizan la manera en que están implicados los sistemas de poder en la producción, organización y mantenimiento de las desigualdades, en este caso se la denomina *interlocking systems of oppression* (Viveros Vigoya, 2016*).* Ambas miradas consideradas con exclusión de la otra han generado críticas tales como volverse excesivamente introspectivos y centrarse en narración de identidades, o haber enfatizado demasiado las estructuras en detrimento de las dimensiones subjetivas que conllevan las relaciones de poder. Vigoya afirma que esta diferenciación está ligada sin duda a la doble afiliación teórica y genealógica que se atribuye a la interseccionalidad, el *black feminism* y el pensamiento posmoderno/postestructuralista[2]. Sin embargo, para Hill Collins (2000 citada por Viveros Vigoya, 2016) este paradigma de la interseccionalidad resulta alternativo al antagonismo positivismo/postmodernismo que es parte de las oposiciones y las dicotomías que estructuran la epistemología occidental.

Según este paradigma, los clásicos modelos de opresión dentro de la sociedad, tales como los basados en el racismo/etnicidad, sexismo, religión (o discriminación religiosa), nacionalidad, orientación sexual (homofobia), clase (clasismo) o discapacidad, no actúan de forma independiente unos de las otros, sino que por el contrario dichas formas de opresión se interrelacionan creando un sistema de opresión que refleja la "intersección" de múltiples formas de discriminación. Este concepto tiene también una relación histórica y teórica con el concepto de “simultaneidad" utilizado en los años setenta por miembros del *Combatee River Collective*, en Boston.

En el presente la perspectiva o paradigma interseccional está siendo abordada para pensar las opresiones múltiples, retomando los aportes el feminismo antirracial, así como las luchas indígenas que son resignificadas por movimientos afrolatinoamericanos, indígenas, pero también por las juventudes y los movimientos socio ambientales, entre otros, del continente.

Esther Pineda, feminista venezolana, plantea

> (…) el feminismo tradicional de herencia ilustrada ha insistido durante siglos en afirmar que la principal opresión que recae sobre las mujeres es aquella fundamentada en el sexo, por lo cual la preocupación, atención y acción de las feministas debe estar colocada de manera exclusiva sobre esta; sin embargo, como lo han demostrado las mujeres negras y obreras de distintas épocas, la realidad y opresión sexista de gran parte de las mujeres está atravesada,

[2] La doble afiliación genealógica que se le asigna a la interseccionalidad -una corriente ligada al black feminism y otra corriente que está mucho más cercana a los planteamientos de las corrientes posmodernas- se configura de manera distinta según los contextos nacionales: mientras en Estados Unidos la mayoría de los trabajos que utilizan la interseccionalidad están fuertemente influidos por el *black feminism*, en Europa del norte la interseccionalidad se vincularía más bien con el pensamiento posmoderno. Mara Viveros Vigoya (2016) entiende que, más allá de estas afiliaciones, lo cierto es que la amplia aceptación de este enfoque ha sido facilitada por las críticas posmodernas al positivismo y su búsqueda de explicaciones más complejas de la desigualdad social.

condicionada y profundizada por su pertenencia étnico-racial y su clase social (Pineda, 2020, p. 270).

Así, tanto las mujeres negras como las mujeres obreras van a visibilizar que tenían otras demandas, otros problemas y necesidades, por sus condiciones de vida y su realidad social como mujeres racializadas y precarizadas. Sojourner Truth (1797-1883); Angela Davis (2018), Kimberlé Williams Crenshaw (1989; 2002), bell hooks (2017) son referentas de este feminismo negro que dió lugar al paradigma interseccional.

Las perspectivas afrolatinoamericanas emergieron -tal vez en simultaneo sin poner aquel nombre- de los procesos de resistencia, en la vida cotidiana y la cultura de las mujeres hijas y nietas de la diáspora africana. Las mujeres negras a lo largo del continente latinoamericano han construido categorías para pensar los procesos políticos, culturales, sociales, ambientales y denunciar el racismo atravesando estos procesos. Movimientos Soy porque Somos, en Colombia, el feminismo negro en Brasil, Venezuela, Haiti, y liderezas como Francia Marquez, Marielle Franco y hoy su hermana Anielle Franco tienen en las luchas de sus ancestras la referencia planteada en más de una de sus intervenciones. Estas referencias a sus madres y los padeceres en sus vidas, sus prácticas culturales, a sus abuelas, o a sus bisabuelas esclavizadas o la mención y diálogos incluso públicos entre ellas y referentas como Angela Davis con quién por ejemplo Francia Márquez ha dialogado y a quien referencia[3] los discursos o entrevistas de Francia Márquez son más que meras referencias o citas: es el pensamiento Ubuntu. Para la filosofía africana el Ubuntu es el concepto de nuestra humanidad compartida, el justamente "soy porque somos", vinculada a la ancestralidad y también es entendida como una regla ética enfocada en la lealtad de las personas y las relaciones entre estas.

Finalmente, los movimientos mujeres en brasileras, colombianas, venezolanas, haitianas. Son procesos, discursos, movimientos y prácticas que, con sus diferencias, levantan la voz de denuncia acerca de los procesos profundos de racismo ambiental, de racismo jurídico, de racismo estructural. pero también ponen la mirada en las reivindicaciones culturales, intelectuales, artísticas, políticas y de la vida cotidiana de las mujeres que han sido sus ancestras, es un movimiento que tiene precisamente un singular respeto por la ancestralidad, y esto es el Ubuntu.

Asimismo, las feministas comunitarias indígenas por su parte han puesto sobre la mesa las relaciones entre el territorio y los cuerpos de las mujeres y esta perspectiva está trascendiendo a los mismos pueblos indígenas hoy. Los trabajos de Julieta Paredes (2010, 2011), Adriana Guzmán (2015) y Lorena Cabnal (2010, 2012), Francesca Gargallo (2014), contribuyeron a que se pueda ir construyendo categorías que nos han permitido pensar las relaciones entre los cuerpos y los espacios de vida y resistencia. Desde la mirada de este feminismo comunitario, Gargallo analiza el "Entronque Patriarcal" como la consecuencia de estos dos sistemas de poder de dominación sobre el cuerpo de las mujeres: capitalismo y patriarcado. Éste es sólo uno de los postulados de su pensamiento-acción para despatriarcalizar la cosmovisión y fundamentos de

[3] Puede verse el siguiente link https://www.youtube.com/watch?v=dNZSXzlDGag

poder que las limitan como mujeres en sus Comunidades. El territorio, el cuerpo, el espacio, la comunidad, la ancestralidad y otras envolventes, constituyen su análisis para combatirlo. Las perspectivas que vinieron a plantear son miradas que plantean un desplazamiento de la mujer universal para señalar la singularidad que han tenido las luchas de las mujeres indígenas.

Contrahegemonía y Hegemonías alternas desde los feminismos latinoamericanos

Realizaremos una recuperación de estas experiencias contrahegemónicas o hegemonías alternas organizándolas en dos categorías**:**

a) Experiencias feministas de organización política prehispánica y afrodiaspórica que perviven: Se trata de sistemas políticos indígenas preexistentes a la colonización y que han sobrevivido y se han reconfigurado y los sistemas políticos afrodiaspóricos, producto del tráfico de esclavos a América y las organizaciones políticas gestadas en las fugas de los mismos o tras su liberación y en este punto los feminismos indígenas como negros son claves planteando miradas desde las realidades de las mujeres y planteando una epistemología otra.

b) Propuestas de los feminismos de movimientos sociales de carácter "moderno": Ahondaremos en cómo los feminismos están atravesando estos procesos políticos y otorgándoles una singularidad.

a) Los feminismos en los procesos pre existentes a la colonización de América y afrodiaspóricos

El **pueblo mapuche** es uno de los casos emblemáticos para pensar la organización política alterna a las organizaciones modernas. Actualmente hay, según datos oficiales de los países, en Chile unas 3.814 comunidades mapuche entre las regiones de Biobío y de Los Lagos registradas por la Conadi[4] ; en tanto en Argentina serían más de 400 según datos del INAI[5].

Las comunidades o *lof* se nuclean políticamente en organizaciones de resistencia más amplias, como estrategias de acción política.

El lugar que las mujeres en el pueblo mapuche son de relevancia, lideresas como la Machi Francisca Linconao, Natividad Llanquileo en Chile, Moira Millán, en Argentina son referencias de procesos políticos que están interviniendo en política de diversas formas y gestando organizaciones políticas de nuevos tipos, además de sostener las tradicionales organizaciones comunitarias. La machi Francisca es una líder política pero también autoridad filosófica y de salud comunitaria en Chile, quién estuvo detenida en las cárceles del Estado chileno condenada por una Ley anti-terrorista, en el marco de un montaje en el año 2013, causa por la que fue absuelta en 2018. La *machi* Francisca fue constituyente en el marco del frustrado proceso constituyente en

[4] https://www.conadi.gob.cl/
[5] https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/inai

Chile (2020-2021). Ella reside en su comunidad y fue candidata a constituyente por los escanios reservados a pueblos originarios. Natividad Llanquileo también es una abogada mapuche, que vive en su comunidad, desempeña su profesión de derecho al servicio de las comunidades y a su vez fue electa como constituyente también por los escanios reservados para pueblos indígenas. Moira Millán en Argentina reside en su comunidad y es una de las mujeres que gestaron el actual Movimiento de Mujeres Indígenas y Diversidades por el Buen Vivir. A su vez Soraya Maiconio es una mujer mapuche también una referente de los procesos de resistencia y recuperación comunitaria e identitaria en la Argentina, reside en su comunidad y acompaña procesos de lucha por la tierra. Hoy Betiana Colhuan Nahuel es una mujer mapuche, *machi,* que ha estado 8 meses presa, fue detenida en el marco de un proceso por el cual encarcelaron a 8 mujeres mapuches en una lucha territorial siendo tratadas con tratos inhumanos, deportadas a más de 1000 km de su territorio. El rol que las mujeres mapuches tienen en sus territorios es singular y las mismas tienen un gran protagonismo siendo voceras, lideresas, referentas.

El **Movimiento zapatista** es otro de los casos emblemáticos para pensar formas organizativas alternas a las propuestas por las democracias modernas. El Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) es una organización que en enero de 1994 y hasta el año 2006, fue militar, transformándose en un movimiento político que aúna en su filosofía política el pensamiento indígena de los pueblos mayas, el pensamiento de Emiliano Zapata, el marxismo y el socialismo libertario

Es de destacar el lugar que han tenido desde un inicio en el movimiento zapatista las mujeres. La Ley Revolucionaria de las Mujeres fue votada por consenso al interior del Ejercito Zapatista con anterioridad a ese 1 de enero, siendo debatida durante cuatro meses por las mujeres de las comunidades, en un proceso que contempló una recorrida de dos mujeres comandantas Ramona y Susana a todas y cada una de las comunidades. Así ya para 1993 este movimiento se hallaba sentando en sus principios la defensa de los derechos de las mujeres, tal como lo afirma Sylvia Marcos,

> Recuerdo lo novedoso, en ese diciembre del 93, que fue encontrar una publicación, la primera, de un movimiento social revolucionario, o "guerrilla", que incluía, en su primera aparición pública - su "carta de presentación" - , la exigencia de los derechos de las mujeres. En esas épocas, era verdaderamente innovador. Casi no se podía creer que fuera cierto y mucho menos cuando, al aparecer las primeras imágenes, se confirmaba una presencia incontestable de mujeres en puestos de autoridad y dirigencia. Era una mujer, una mayora, quien dirigió la toma de San Cristóbal de las Casas Chiapas y la Comandanta Ramona estaba al centro en los posteriores Diálogos de Paz en la Catedral (2014).

Como se ha afirmado las luchas de las mujeres zapatistas y las demandas por sus derechos y esta ley de mujeres no cabe ni puede leerse a la luz de los feminismos convencionales. La perspectiva desde las miradas de las realidades de las comunidades le da una singularidad. Si bien hay puntos de coincidencia con las teorías feministas de la igualdad, como con las de la diferencia, en sus concepciones de "somos iguales porque somos diferentes", amplía las referencias, va más allá, los transgrede y rebasa.

Las mujeres zapatistas han organizado encuentros convocando a discutir a las mujeres y al feminismo de su país y más allá de México incluso en dos encuentros denominados I y II Encuentro Internacional de las mujeres que luchan[6].

Respecto de los feminismos y las formas organización políticas afrodiaspóricas, las experiencias ancestrales de organización política en el pueblo negro en Colombia, Brasil, Venezuela entre otros, son también una referencia a formas organización política alternas a las organizaciones políticas heredadas de la colonia, de los estados liberales modernos y de los estados neoliberales. En el contexto de la esclavitud, en todas las colonias del continente del Abya Yala hubo zonas de huida y resistencia de esclavos. En Brasil y el Río de La Plata se llamaban «quilombos», mientras que en otras zonas del continente eran conocidos como «palenques». Otras denominaciones adoptadas por los esclavos rebeldes fueron *mambices*, *cumbes*, *ladeiras*, o también llamadas rochelas.

Estas modalidades organizativas existen y resisten en el presente en diversos países del continente a tal punto que está siendo planteado cómo las redes sociales y comunidades virtuales han sido apropiadas por el pueblo negro en el caso de Brasil, planteando el concepto de "quilombos virtuales" (Da Silva N. 2018, p. 1).

En dicho contexto el feminismo negro quilombola, por ejemplo, en Brasil está indagando en el protagonismo de las mujeres en los procesos organizativos de los quilombos. Señalan que:

> Históricamente, las mujeres negras afrodescendientes han contribuido a la construcción y transformación de la sociedad. Aun así, a pesar de la importancia de su representatividad política, social, económica y cultural, en general, las mujeres negras quilombolas enfrentan a varios desafíos que emanan del color de su piel y del legado colonial. (Lozano, 2022, p. 23)

En este sentido intentan visibilizar las luchas, el saber-de mujeres negras y quilombolas.

También las mujeres negras afrocolombianas se encuentran apostando y están contribuyendo a la conformación de un feminismo 'otro' desde sus lugares de resistencia ancestral. Lozano (2022) ha aportado en este sentido a la emergencia de voces históricamente acalladas que hablan desde su corporalidad subordinada, así como a la emergencia de un diálogo epistémico entre mujeres negras colombianas y de la región, que visibilice la diversidad de voces y permita la teorización sobre la experiencia propia y el aporte a la solución de los graves problemas que viven no solo las comunidades negras sino la región en general, esto es, aportando desde sus realidades a un feminismo otro desde un análisis singular de las mujeres negras.

Estos trabajos abonan a pensar lo que puede ser una singularidad del pensamiento y praxis política en el Abya Yala a partir de una episteme nacida desde las realidades del continente y que se está nutriendo del pensamiento feminista negro, que ahonda en el

---

[6] Celebrados en 2018 y 2019 respectivamente.

pasado y presente de las mujeres en los contextos de la esclavitud y del cimarronaje, de la vida en los quilombos.

b) Propuestas desde los feminismos en movimientos sociales de carácter 'moderno'

El **Movimento Dos Trabalhadores rurais Sem Terra** es una experiencia de construcción de procesos democráticos desde debajo de enorme relevancia para poder reflexionar acerca sobre el protagonismo de los pueblos en el Abya Yala. Se trata de un movimiento social considerado por intelectuales latinoamericanos como Noam Chomsky como "el *movimiento* social más importante y más grande del *mundo*" (Chomsky, 2022).

El MST señala, una de sus referentes Cristina Vargas

> (…) es un movimiento social de Brasil surgido a inicios de los años 80, período en que el país vivía bajo una dictadura militar, articulado en el ámbito nacional y organizado actualmente en 24 estados. Con la conquista de más de 370 mil familias asentadas y más de 100 mil acampadas. Sus objetivos son: lucha por la Tierra, por la Reforma Agraria y transformación social. (Vargas, 2014, p. 70)

La toma de decisiones en el movimiento se da a partir de un protagonismo de cada activista y cada familia asentada.

Existen por un lado espacios de formación,

> (…) los activistas asisten a cursos, participan en las reuniones regionales y estatales, en los que se elige a los grupos dirigentes, con representantes de cada Estado. Cada cinco años celebramos un congreso nacional, que siempre es un acontecimiento masivo y un momento de verdadero debate político. (Stedile, 2002, p. 111)

Más de 10 000 delegados participan de estos congresos y según Stedile son de los mayores congresos de campesinos de América Latina y tal vez del mundo (Stedile, 2002).

Es importante señalar que entre las estrategias de construcción el MST ha sido uno de los impulsores y forma parte desde 1993 de la Vía Campesina y de la CLOC, organizaciones a nivel internacional y latinoamericano de campesinos y campesinas.

Es relevante en este artículo señalar la singularidad del feminismo gestado desde el MST y la Vía Campesina y es lo que denominan como feminismo campesino y popular.

Investigaciones recientes están dando cuenta de esta singularidad, así señalan como constituyentes de este feminismo

> (...) a centralidade do trabalho; o combate à violência contra a mulher; a defesa da agroecologia e da soberania alimentar; o entrelaçamento das lutas de gênero, classe e raça; a importância dos processos de auto-organização na luta por autonomia e a defesa do socialismo. (Lanzzaretti, 2021, p. 102)

Hay una construcción que se da desde las propias realidades de las mujeres rurales, o lo que denominan de "adentro para afuera", esto es un partir de las realidades para articular en ámbitos internacionales como lo son la CLOC o Vía Campesina o académicos, desde militantes del propio movimiento en un esfuerzo por derribar muros entre las realidades de las mujeres campesinas y el feminismo. Es clave este punto del partir de las realidades y de las prácticas, recuperando las luchas históricamente dadas por las mujeres del campo. En este partir de la práctica lo que busca es la construcción de la soberanía y de la autonomía en múltiples sentidos (Pulga, 2018).

Desde las propias realidades desde el MST cuestionan la idea de la universalidad de la categoría mujeres, sin tener en cuenta que las mujeres estamos situadas históricamente en función de la "raza", la clase, la sexualidad. Es importante señalar la articulación de las mujeres campesinas con el colectivo LGTBQ Sin Tierra, para en la denuncia de las opresiones patriarcales producidas por la sociedad y reproducidas dentro de la organización.

Los espacios de formación y de atención a las violencias de género son múltiples, en todas las instancias del movimiento se está trabajando, en los Congresos Nacionales se destinan momentos específicos, así como se han diseñado materiales como cartillas específicas en la temática (MST, 2015) y en las redes sociales se difunde la perspectiva, se organizaron eventos online en pandemia, por ejemplo.

Es de destacar para quienes hemos viajado durante más de dos décadas al Movimiento las transformaciones profundas que en este punto ha habido y están habiendo, en un reflexionar profundo al interior del propio movimiento en torno de las luchas a dar parala construcción de una sociedad socialista que es el objetivo y el día a día del movimiento. La perspectiva feminista, situada desde las realidades de las mujeres y diversidades del campo es sin duda un aspecto de gran singularidad y de inmenso legado para el feminismo.

El movimiento de **Fábricas Recuperadas en Argentina**, es otro inmenso movimiento que plantea como práctica política el protagonismo y participación social que llamamos, "desde abajo".

El proceso que se inicia en el marco de una crisis profunda de acumulación que atravesó la Argentina en los años 2001-2002 dio lugar a múltiples formas organizativas de protagonismo que tuvieron como manifestaciones diversas formas organizativas y productivas y una de las que es emblemática lo son las fábricas recuperadas. Diversos autores han abordado estas experiencias (Cantamutto; 2007, Trinchero; 2009; Ruggeri, 2011; Aiziczon, 2009; 2014; 2021), que han sido prácticas de contra-hegemonía y hegemonías alternas y que fueron dando lugar a lo largo de los más de veinte años de vigencia a un legado de democracias obreras en el sur del continente.

Estas experiencias partieron de las quiebras en su mayoría fraudulentas de los dueños de las fábricas, situación ante la que los obreros en asambleas tomaban una a una la decisión de tomar la fábrica y ponerla a producir bajo gestión obrera y con la modalidad jurídica de cooperativas. 400 fábricas llegaron a haber en 2001 y aún se sostienen numerosas y se gestan otras. Son procesos de un alto nivel de conciencia de los

trabajadores y trabajadoras, y es identificar las estafas, las inminentes declaraciones de quiebras por las patronales y la intencionalidad de los propios trabajadores es sin más la preservación de su fuente laboral.

Es de destacar los pasos que han ido dando estas fábricas y la profundización de las experiencias, que fueron llevando por ejemplo a plantear la educación como uno de las grandes desafíos (Ampudia y Elizalde; 2015; Aizikson, 2021; Visotsky y Junge, 2012; Falaschi; 2012; Visotsky *et al*., 2017; Obrerxs de INCOB, 2019).

Existe poca investigación acerca de la participación de las mujeres en las experiencias de las fábricas recuperadas en Argentina. En un trabajo (Bancali y otras, 2008) han "recuperado" justamente las voces de las mujeres indagando en esta cuestión que nos preocupa y planteando como conclusiones que este nuevo movimiento social iniciado por la recuperación de empresas incluye nuevas formas y repite modelos, el patriarcal es uno de ellos. Afirman que, si bien conciencia política y conciencia de género tienen origen y desarrollos diferentes y se han articulado de distinta manera en diferentes períodos históricos, para el caso de estos nuevos movimientos sociales, entre los cuales se encuentra el de empresas recuperadas, se visibilizan los restos de los estereotipos de género al innovar en nuevas prácticas políticas y se preguntan si esta visibilización puede llegar a ser un estímulo para un avance en la conciencia de género.

Hoy desde la economía feminista se están abordando las realidades de las mujeres que trabajan en fábricas recuperadas, aún falta mucho por revisar y pensar en este sentido. Resulta escasa la bibliografía que recupere las tradiciones que confluyen en las historias de vida de las mujeres que hacen parte de estos procesos y menos respecto a la relación entre colonialismo, territorios y cuerpos de mujeres en relación a las desposesiones que han vivido las familias y las mujeres trabajadoras de fábricas recuperadas en sus vidas. Nos encontramos con un mundo de relaciones y luchas si profundizamos en estas relaciones. Es importante indagar en la historia de estas mujeres que conforman las gestiones obreras para poder reflexionar en torno al ser mujeres en el continente y la heterogeneidad que asume esta categoría política. Mujeres luchando frente a desalojos, en marchas, en actos, en luchas diversas por la expropiación, que aúnan la lucha con luchas territoriales como lo fueron las inundaciones en la provincia, con luchas por la sobrevivencia cotidiana, por salir de la indigencia en la que muchas de ellas han vivido y a su vez luchas frente a la agresión masculina en diversos contextos. Sólo una perspectiva feminista latinoamericana nos permitirá ver a estas mujeres "como sujetos activos de una historia de resistencia y rebelión, y no como víctimas" (Gargallo, 2007, p. 11).

El feminismo está siendo uno de los grandes desafíos que tomaron en sus manos las mujeres que hacen parte de estos procesos, y es el punto que tiene que ver con las violencias hacia las mujeres y los aspectos que tienen que ver con el protagonismo de las mujeres al interior de las fábricas. Esto ha sido recuperado en numerosos materiales sean audiovisuales (Calgaro, 2015) y en artículos que han recuperado estas realidades (Visotsky y Aizikson, 2016; Visotsky, 2017), y que es parte de intervenciones de las mujeres de las fábricas recuperadas en los Encuentros Nacionales (ahora Plurinacionales) que se realizan desde hace más de 40 años en Argentina, reuniendo a

miles y miles de mujeres de todo el país. En estos espacios desde los años 2000 las mujeres de las fábricas recuperadas proponen talleres en estos espacios. También en un ir de adentro hacia afuera, y de afuera hacia adentro estos espacios han incidido dialéctiamente en las experiencias de las mujeres que trabajan en las fábricas bajo gestión obrera. Estas mujeres vienen proponiendo que las realidades de ellas como mujeres trabajadoras es singular, hay una experiencia singular, hay una disputa diferente al interior de los propios lugares de trabajo autogestivos pero muchas veces atravesados por el patriarcado.

Muchos de estos procesos están atravesados por experiencias y tradiciones indígenas que aún está insuficientemente abordado. En el caso de la fábrica Zanon e INCOB muchos de sus obreros y obreras tienen un vínculo ancestral con el pueblo mapuche. Son hijxs o nietos de familias indígenas desplazadas o que migraron de sus comunidades a las ciudades. Esto ha sido recuperado en el caso de Zanon el vínculo con las comunidades mapuches ha sido estrecho desde los primeros momentos de la recuperación cuando estas comunidades cedieron la arcilla para que puedan producir.

Referencias bibliográficas

Aiziczon, F. (2009). *Zanón. Una experiencia de lucha obrera*. Ed. Herramienta.

Aiziczon, F. (2014). Fábricas sin patrones. Chile: Ed. Escaparate.

Aiziczon, F. (2021), "La Autonomía Obrera, Hoy". *Revista nuestrAmérica*, *9*(18), 1–20. https://www.jstor.org/stable/48716419.

Aiziczon, F. y Visotsky, J. (2016). *A muchas voces. Pequeño diccionario para comprender la Gestión Obrera*. Praxis Editorial. https://gestioneditorial.com/libros/index.php/praxis/catalog/book/e1481273

Ampudia, M. y Elisalde, R. (2015). Bachilleratos populares en la Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular. *Revista Polifonías*, *4*(7), 154-77.

Bancalari, H, Calcagno, A. y Pérez Ferretti, L. (2008). Empresas recuperadas: las voces de las mujeres - perspectivas de género. *Anu. investig.*, (15), 171-177. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862008000100015&lng=es&nrm=iso

Cabnal, L. (2010). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. En L. Cabnal y ACSUR-Las Segovias *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. Acsur Las Segovias.

Cabnal, L. (2012). Documento en Construcción para aportar a las reflexiones continentales desde el feminismo comunitario, al paradigma ancestral originario del “Sumak Kawsay” – Buen Vivir. http://amismaxaj.files.wordpress.com/2012/09/buen-vivir-desde-elfeminismo-comunitario.pdf (18/11/2013)

Calgaro, P. *et al*. (2015). Obreras: sin las mujeres la lucha va por la mitad, [Documental]. https://www.youtube.com/watch?v=ziUIwdu1gPk

Cantamutto, F. (2007). Empresas recuperadas en el Sur bonaerense: el caso Paloni. En *Actas del VII Congreso Argentino Chileno de Estudios Históricos e Integración Cultural*, Facultad de Humanidades de la Universidad de Salta, Salta, Argentina.

Carvalho B. F. y Castilho, S. de (2022). A decolonialidade em direção ao feminismo negro quilombola: uma reflexão necessária. *Revista Teias*, *23*(70). https://doi.org/10.12957/teias.2022.67212

Chomsky, N. (2022). Si dejamos pasar el tiempo la humanidad descenderá a una catástrofe" (Entrevista de Edinson Bolaños). *Revista Raya*, 2 de noviembre. https://revistaraya.com/entrevista-a-noam-chomsky

Coordinadora Latino-Americana de Oganizaciones del Campo (1997). Declaración I Asamblea latinoamericana de mujeres del campo, Participación política de las mujeres en las diferentes instancias, Relatorías de las comisiones de trabajo. Brasília, http://www.cloc-viacampesina.net/congresos/i-asamblea

Coordinadora Latino-Americana de Oganizaciones del Campo (2011). Declaración de la II Asamblea Latinoamericana de Mujeres del Campo, Mujeres del campo cultivando un milenio de vida, justicia e igualdad. Ciudad de México http://www.cloc-viacampesina.net/congresos/declaracion-de-la-ii-asamblea-latinoamericana-de-mujeres-del-campo

Coordinadora Latino-Americana de Oganizaciones del Campo (2018). La lucha feminista, campesina y popular de las mujeres del campo de la Cloc/LVC, Documento de estudio en preparación hacia la VI Asamblea Continental de Mujeres de la Cloc/LVC. Buenos Aires. https://cloc-viacampesina.net/declaracion-vi-asamblea-de-mujeres-cloc-lvc

Crenshaw, k. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. University of Chicago Legal Forum, n.1, p.139-167. Disponible: https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf

Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da descriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, *10*(1), p. 171-188. Disponible: http:// www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf

Da Silva N, R. (2016). Quilombos virtuais: as novas expressões de resistência, ativismo e empoderamento negro nas redes sociais, ponencia presentada en Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 41º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Joinville, SC, 09/2018. https://www.portalintercom.org.br/anais/nacional2018/resumos/R13-1211-1.pdf

Davis, A. (2018). *Mujeres, raza y clase*. Akal.

Federigi, S. (2016). *El Calibán y la bruja*. Tinta Limón.

Gargallo, F. (2000). Género, en Horacio Cerutti Guldberg (dir.) *Diccionario de filosofía latinoamericana. Toluca:* Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe. Disponible en: http://www.cialc.unam.mx/pensamientoycultura/biblioteca%20virtual/diccionario/genero.htm Fecha de consulta: 2-03-18.

Gargallo, F. (2007). Feminismo Latinoamericano. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, *12*(28). http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100003&lng=es&nrm=iso.

Gargallo, F. (2014) Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en Nuestra América. México: Corte y Confección.

Guzmán, A. (2015). Feminismo Comunitario-Bolivia. Un feminismo útil para la lucha de los pueblos. *Revista con la a*, *80*.

Harvey, D. (2005). *El nuevo imperialismo: acumulación por desposesión*. Clacso. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130702120830/harvey.pdf

hooks, bell. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de sueños.

Klein, N., y García, I. F. (2007). *La doctrina del shock: el auge del capitalismo del desastre* (Vol. 1). Paidós.

Lanzzaretti, V. (2021). Ressignificar para reconhecer: o feminismo camponês e popular no contexto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Disertación de Maestría, Universidade Federal do Rio Grande Do Sul https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/230610

Lozano, B. R. (2016). Feminismo Negro – Afrocolombiano: ancestral, insurgente y cimarrón. Un feminismo en - lugar. *Intersticios de la política y la Cultura. Intervenciones Latinoamericanas*, *5*(9), 23–48. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/14612

Machado, D., y Zibechi, R. (2016). *Cambiar el mundo desde arriba: Los límites del progresismo*. CEDLA Centro de Estudios para el Desarrollo Laboral Agrario.

Marcos, S. (2008). Las fronteras interiores: El movimiento de mujeres indígenas y el feminismo en México. En *Dialogo y Diferencia: Retos feministas a la globalización*. CEIICH UNAM.

Marcos, S. (2014). Actualidad y Cotidianidad: La Ley Revolucionaria de Mujeres del EZLN. https://vientosur.info/wp-content/uploads/spip/pdf/la_ley_revolucionaria_de_mujerescideci.pdf

MILLAN, E. (2019). Mujeres indígenas, por el Buen vivir. En J. Visotsky, M. Katz y A. L. Guerrero, *Derechos de los pueblos. Andares desde el Sur*. Ediciones nuestrAmérica desde Abajo. http://nuestramerica.cl/omp/index.php/ediciones/catalog/book/1

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Setor de Gênero (2015). Feminismo Camponês e Popular com identidade e revolucionário. Ceagro, Laranjeiras do Sul.

Paredes, J. (2010). *Hilando Fino, desde el feminismo comunitario*.Comunidad Mujeres Creando Comunidad.

Paredes, J. (2011). Una sociedad en estado y con estado despatriarcalizador. http://www.gobernabilidad.org.bo/documentos/democracia2011/Ponencia.Paredes.pdf (18/11/2013)

Pineda E. (2020). Feminismo, interseccionalidad y transformación social. En G. Busis (comp.), *Poder patriarcal y poder punitivo: diálogos desde la crítica latinoamericana* (pp. 259-274). Ediar.

Pulga, V. L. et al (Org.) (2018). Mulheres camponesas: semeando agroecologia, colhendo saúde e autonomia. Rede Unida, UFFS, Porto Alegre. Disponível em: https://editora.redeunida.org.br/project/mulheres-camponesas-semeando-agroecologia-colhendo- -saude-e-autonomia/. Acesso em: 29 mar. 2018.

Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch´ixinakax Utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta y Limón.

Rivera Cusicanqui, S. Entrevista con Kattalin Barber, “Tenemos que producir pensamiento a partir de lo cotidiano”. El Salto. 17 -02- 2019. https://www.elsaltodiario.com/feminismo-poscolonial/silvia-rivera-cusicanqui-producir-pensamiento-cotidiano-pensamiento-indigena

Ruggeri, A. (2011). Reflexiones sobre la autogestión en las empresas recuperadas argentinas. *Estudios. Revista de Pensamiento Libertario*, (1), 60-79

Salazar, C. (2019). Educación de adultos y educación popular: análisis situado desde la experiencia del Frigorífico Incob. *Revista nuestrAmérica*, *7*(14). https://nuestramerica.cl/ojs/index.php/nuestramerica/article/view/428

Segato, R. (2021). Cruelad: pedagogías y contrapedagogías. *Lobo Suelto*, (4).

Trinchero, H. H. (2009). De la exclusión a la autogestión: innovación social desde las empresas recuperadas por sus trabajadores (ERT) En La economía de los trabajadores: autogestión y distribución de la riqueza. Selección de trabajos presentados al Primer Encuentro Internacional. Programa Facultad Abierta. Ediciones de la Cooperativa Chilavert. Buenos Aires.

Vargas, C. (2014). En una sociedad donde la tierra está concentrada, está concentrada también la educación (Trad. Jessica Visotsky). En J. Visotsky, I. Cáceres-Correa y A. Téllez Luque (Org.), *Sugerencias para la Alfabetización. Programa de Educación de los Trabajadores*, edición especial de *Revista nuestrAmérica*. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6196238.pdf

Visotsky, J. (2017). Ocupar, resistir, producir territorios-cuerpos de mujeres: expropiación/desposesión y luchas. Ponencia presentada en las XIII Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres – VIII Congreso Iberoamericano de Estudios de Género. Horizontes revolucionarios. Voces y cuerpos en conflictos- Universidad de Buenos Aires – FFyL., Instituto Gino Germani - Universidad Nacional de Quilmes. 24 a 28 de julio. Inédito.

Visotsky, J. (2018). Atravesamientos de opresiones: opresión de las mujeres, de clase y racismo en el capitalismo colonial. En A. Güelman y M. Palumbo, *Pedagogías descolonizadoras. Formación en el trabajo en los movimientos populares*. El Colectivo. https://doi.org/10.2307/j.ctvtxw377.10

Visotsky, J., et al. (2017). Extensión universitaria, pedagogía y derechos humanos en contextos de desposesión. VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía. Universidad Nacional de Tres de Febrero. 14 de agosto.

Visotsky, J., et al. (2022).Extensión universitaria, pedagogía y derechos humanos en contextos de desposesión. En J. Visotsky y S. Sapini (coords.), Pedagogías críticas y universidad: una mirada situada desde el territorio en perspectiva interseccional (95-103). Praxis Editorial; Ediciones nuestrAmérica dese Abajo. https://gestioneditorial.com/libros/index.php/praxis/catalog/book/e7396669

Visotsky, J., Hernández, G. y Alarcón, S. (2021). *Historias y voces en espacios educativos del frigorífico recuperado INCOB. 2016-2018*. Praxis Editorial; Extensión Departamento de Humanidades, UNS. https://zenodo.org/record/5711822

Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, (52). https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005

Walsh, C. (2010). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías de-coloniales. *Revista Nómadas*, (26). http://www.ramwan.net/restrepo/decolonial/16walshson%20posibles%20unas%20ciencias%20sociales%20culturales%20otras.pdf

Zibechi, R. (2015). Hacer balance del progresismo. *Revista Kavilando*, *7*(2), 117-120.

Biodata

Jessica Visotsky: Doctora en Historia. Postdoctorada en Ciencias Humanas y Sociales. Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en Investigación Educativa. Profesora en cátedra de grado en Educación y Derechos Humanos del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Ha dirigido y dirige proyectos de Investigación y extensión universitaria en el campo de la educación y los derechos humanos. Dicta y ha dictado cursos de postgrados en el campo de los derechos humanos en Universidades Latinoamericanas. Publicó libros como compiladora, en coautoría, capítulos en otras compilaciones y artículos en revistas científicas en temáticas vinculadas a las Pedagogías Críticas, los derechos humanos, pedagogías críticas, perspectiva interseccional, investigación participativa y cualitativa. Acompaña en movimientos y organizaciones sociales en derechos humanos y desde la educación popular. Ha sido invitada y realizado pasantías y/o actividades académicas en Universidades en América Latina y en Europa y en movimientos sociales en Brasil, Chile, México. Es coeditora jefe y cofundadora de Revista nuestrAmérica, ISSN 0719-3092.

Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 18 N.º 35 (julio-diciembre), 2024, pp. 155-163
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.11442864

Recibido: 18-02-2024· Aceptado: 25-04-2024

Racismo y violencia de género. Autoetnografía de una historia de desolación, dolor y esperanzas

Racism and gender-based violence. Autoethnography of a history of desolation, pain and hope

Kaünüülaa jee kanainwa aa'in jierülen jee toololen. Achikuajira'ala jüchikikua yü'ülitaa, alii jee achuntawaa

Yafza Reyes-Muñoz
https://orcid.org/0000-0002-8083-6099
yafzatamara@gmail.com
Universidad Católica del Maule, Talca, Chile

Resumen

Clasismo, sexismo y racismo son elementos estructurales de la violencia que sufren mujeres racializadas en todo el mundo y cada día más personas son obligadas a desplazarse de un país a otro, intentando encontrar mejores condiciones de vida. El objetivo de este trabajo es visibilizar las experiencias de tránsito de mujeres haitianas que han partido desde Chile a Estados Unidos y Canadá, buscando dignidad para ellas y sus familias. También, es una invitación a incorporar y plasmar en nuestras investigaciones, las emociones que implica el trabajo con otros/as y desechar la supuesta neutralidad tan propia de la investigación academicista. Estas reflexiones surgen a propósito de un trabajo militante desarrollado con la comunidad haitiana residente en Chile durante los últimos seis años y las emociones que pasaron por mi cuerpo, tras acompañar, a distancia, a cuatro amigas que emprendieron este viaje y sobrevivieron a la muerte, el secuestro y la extorción y tuvieron el valor para contarlo.

Palabras clave: Autoetnografía; comunidad haitiana; racismo; selva del Darién.

Abstract

Classism, sexism, and racism are structural elements of the violence suffered by racialized women around the world and every day more people are forced to move from one country to another, trying to find better living conditions. The objective of this work is to make visible the transit experiences of Haitian women who have left Chile for the United States and Canada, seeking dignity for themselves and their families. It is also an invitation to incorporate and capture in our research, the emotions involved in working with others and to discard the supposed neutrality so typical of academic research. These reflections arise from a militant work carried out with the Haitian community living in Chile over the last six years and the emotions that passed through my body, after accompanying, from a distance, four friends who undertook this journey and survived death, kidnapping and extortion and had the courage to tell it.

Keywords: Autoethnography; Darien Jungle; Haitian community; Racism.

Jüküjia Palitpütchiru'u

Kaüünülaa jee asinairee, jia juchuntaaka ma'i tü jükasachikinka jümüliama jieyuu julu'upüna mmaka jupushuwa'aya eere weishin wayuu oomolujunaka ji'ire ojuitawaa julu'umüin wanee mma, ji'ireeya anta jünain wanee anaa aa'inpala. Ju'unajirakaa a'yatawaakat jia e'iyataa tü ennaajünüipaka nalataaya jieyuu aitiije'ewolii, o'unaka chiilejee chamüin ameerikamuin jee kanaraa, jünain achejawaa wanee anaa namüin jee napüshiirua. Anuu jiaya'a, waneeja'a ounejawaa jüpüla ekorotiraa jee ejeettaa julu'umüin wachejaale, asüsülawaa anaka jümüin wa'yataain jee asünne'eraa tü jimajimoluuka aa'in waneepiaka julu'u achejaalaa karaloutaluuka. Osoirireeka tüü, ojuittaasü julu'ujee wanee a'yatawaa koukajaalesü akuyamajuushi namaa aitiije'ewolii kepiaka chiile juu'utpüna tü chiiruajatka aipirua juya jee asüsülawaa alataka ta'ütpünaa, jüchikijee tamaaku tamüin wattajee ja'raishii atunajutuu o'ulakaka ounaa jíree kata o'uu, atapülaa jee memolojoo, yalayalaaka jünain aküja tü nalatirakaa.

Pütchi katsüinsükat: Ananajira'ala nakua'ipalu'u, wayuu aitiije'ewolii; kaünüüralaa, juwüichiisepa'a Darien.

Introducción

Era agosto de 2021, en plena pandemia de COVID-19, cuando mi gran amiga Cherline Vitalien partió desde Chile - por tierra-, rumbo a Canadá; casi 11.000 kilómetros de desiertos, montañas, selvas, pueblos inhóspitos, traficantes de personas, animales salvajes, guerrillas, deshidratación, violencias y esperanzas de una vida mejor.

Desarrollo

Cherline es una de las 20.000 personas haitianas que salieron de Chile en 2021 rumbo a Estados Unidos, cruzando uno de los lugares más peligrosos del mundo: El Tapón del Darién en plena frontera colombopanameña. La razón: la negación constante y sistemática del Estado chileno de otorgarles visas de residencia definitiva y con ello, poder optar a trabajos dignos, subsidios de vivienda, gratuidad en la educación,

cobertura en salud, y un sin número de prestaciones y derechos sociales que aseguran la vida digna a quienes intentan construir sus vidas lejos de la tierra natal, las familias y el arraigo por lo propio y lo entrañable de los afectos transnacionales.

Pero, ¿por qué nunca pudieron acceder a las visas a pesar de llevar más de cinco años viviendo en Chile?

En 2018, bajo el gobierno del expresidente de derecha Sebastián Piñera †, se firmó un decreto que exigía a personas haitianas y dominicanas – es decir, personas *negras*- una visa *especial* de ingreso a Chile, la cual debía solicitarse y entregarse en sus respectivos países (Stang Alva et al., 2020).

Esto implicó que todas las personas haitianas que ya vivían en Chile al año 2018 y que no ingresaron con esa visa especial, tuviesen que hacer un engorroso trámite para poder solicitar la residencia definitiva: ***un certificado de antecedentes otorgado por el mismísimo Estado haitiano***. Un estado sumido en una crisis social, económica y política dantesca; donde su población enfrenta día a día los graves problema de inseguridad y violencia; donde el último presidente fue asesinado en el año 2021; donde las bandas armadas luchan por el territorio y el poder en los barrios urbanos; donde las calles son el anfiteatro de enfrentamientos, robos y secuestros; donde las mujeres y niñas están enfrentadas a la desnutrición, la violencia sexual y el desamparo… (Thomas, 2022; Exil et al., 2023). Bajo esas condiciones, el Estado chileno les exige a ciudadanos/as haitianos/as residentes en Chile solicitar dicho certificado para que puedan tramitar sus residencias definitivas; esto es, bajo todas luces: IMPOSIBLE.

Fue así como se gatilló en el segundo semestre del año 2021 el éxodo masivo de personas haitianas hacia Estados Unidos, cuando las restricciones por la pandemia del COVID-19 empezaron a mermar. Y Cherline junto a tres compañeros/as iniciaron la travesía.

Yo trabajaba en aquel entonces, en una etnografía como parte de mi investigación doctoral con mujeres haitianas madres y gestantes, documentando las situaciones de violencia extrema que vivían en los centros de salud de la región del Maule en Chile (Reyes Muñoz et al., 2021).

También sabía perfectamente lo que estaba pasando en El Darién, la espesa selva de 17.014 kilometros^2 que se extiende entre Colombia y Panamá, y que tiene una franja de 160 km. entre ambos países; uno de los lugares más biodiversos del planeta, pero a su vez, el camino perfecto para el paso irregular de migrantes de todo el mundo y del narcotráfico. Entre 2015 y 2018 se había convertido en la ruta obligada de quienes intentaban llegar a Estados Unidos, de manera irregular, desde países tan distantes como Cuba, Haití, Bangladesh o Somalia (Millán Valencia, 2018).

Los reportes de cadáveres en los ríos que cruzan desde Necoclí en Colombia hasta la selva en Panamá se hicieron cada vez más comunes, y en las páginas de periódicos internacionales como *The New York Times*, *BBC* o *Deutsche Welle* los relatos de quienes estaban ahí, intentando sobrevivir para llegar a Estados Unidos, eran cada vez más desoladores.

En el año 2016, 27.000 personas pasaron por este lugar; en 2023 esa cifra llegó a niveles históricos con 520.000. En lo que va de enero y febrero de 2024 ya han cruzado 68.000 migrantes (Deutsche Welle, 2023).

El negocio de la muerte se fue transformando así, en un suculento oficio para los traficantes y tratantes de personas, pero también para quienes habitan los deprimidos pueblos aledaños a la selva, quienes vieron en la desesperación de miles de migrantes, una posibilidad de ingresos para la propia vida digna.

> A cada paso en la selva hay oportunidad de hacer dinero. El trayecto en lancha para llegar al bosque tropical: 40 dólares. Un guía que te lleva por la ruta peligrosa cuando empiezas a caminar: 170 dólares. Alguien que carga tu mochila en las lomas lodosas: 100 dólares. Un plato de pollo con arroz tras un día de escalar laboriosamente: 10 dólares. Paquetes especiales con todo incluido para que el esfuerzo riesgoso sea más rápido y soportable (con tiendas, botas y otros básicos): 500 dólares, o más. (Turkewitz & Rios, 2023).

El pánico, la angustia y el terror de que Cherline fuera una más de ellos/as me quebró. Intenté persuadirla, convencerla de que Chile podría ser mejor, que las visas algún día iban a llegar, que se avecinaban elecciones presidenciales y la posibilidad de un gobierno digno nos devolvería la esperanza, pero ella ya estaba decidida, y en menos de un mes, vendió todo lo que tenía en Santiago de Chile y emprendió el rumbo. Seguí su trayectoria día a día hasta que llegó a Necoclí, última parada antes de avanzar en la selva, en Colombia… Perdí su rastro el 31 de agosto de 2021.

Diez días después tuve noticias de ella, ya había atravesado El Tapón del Darién y les habían robado todo. Cruzaron alrededor de 300 canales, caminaron dos días entremedio de ríos, con el agua hasta el cuello, entre cuerdas y rocas, un camino infernal según sus propias palabras; olieron los muertos, los cadáveres flotaban en el agua o estaban bajo la vegetación de la selva por donde caminaban. Los militares aparecían y desaparecían en medio de la nada violando a las mujeres y las niñas, si eran rebeldes les asesinaban. Si alguien se golpeaba o tenía un accidente ahí quedaba, nadie iba a permanecer en medio de ese infierno para ayudarles; todos/as intentan sobrevivir a sus propias muertes.

Cherline sobrevivió al Darién; logró llegar a México y atravesar a Estados Unidos; es probable que recuerden las imágenes de migrantes siendo “laceados” por policías bajo un puente en la localidad de Del Río, en el sur de Texas (BBC News Mundo, 2021). Dos amigos de Cherline fueron detenidos y deportados a Haití desde ahí, después de dos meses de trayecto infernal. Ella logró avanzar por Estados Unidos y finalmente llegó a Canadá el 08 de enero de 2022, cinco meses después de su salida de Chile; aún espera una visa humanitaria de asilo, luego de que se le denegara la primera solicitud.

Sus relatos condensados en cinco números distintos de WhatsApp de los diversos países por donde estuvo en esos cinco meses me hicieron replantear todo el trabajo que como antropóloga estaba desarrollando con la comunidad haitiana residente en Chile. Los cuestionamientos sobre la validez de la investigación académica, la nula posibilidad de inferir en las políticas migratorias, el dolor de estar cómoda en casa

escribiendo una tesis doctoral y la frustración de no poder hacer nada por ellos/as me volvieron a quebrar.

Luego de esto Cherline y otras amigas haitianas me dijeron que lo importante era mostrar lo que pasaba, contar sus historias, visibilizar el racismo que atravesaban y el dolor que en ellas habitaba. Y por ello escribo este texto, para que sus historias sean oídas, leídas y vistas.

En julio y septiembre del año 2022, otras dos compañeras haitianas decidieron emprender el mismo recorrido. Para ese entonces el negocio de la muerte en esta ruta estaba más consolidado y la infraestructura permitía algunas ventajas. Berlin y Diona llegaron a Estados Unidos en dos y tres meses respectivamente, pero nunca más supe de ellas.

En noviembre del año 2023, otra de mis mejores amigas, me dijo que ya no podía seguir esperando su residencia definitiva en Chile; que no podía seguir viviendo en las condiciones en la que estaba y que había decidido junto a su esposo y su pequeño hijo de dos años, partir a Miami donde familiares les estaban esperando, pero para ello, debían hacer esa misma ruta. Nuevamente sentí cómo el corazón se me quebraba por tercera vez.

Emprendieron rumbo el 17 de diciembre del 2023 desde el norte de Chile, atravesando el desierto y el altiplano.

Después de pasar (y pagar cientos de dólares en cada frontera) por Perú, Ecuador, Colombia, la selva del Darién – con todas las atrocidades que ya he mencionado- y cruzar Panamá, policías costarricenses les exigieron 500 dólares para dejarlos entrar a Nicaragua. Cuando llegaron a Honduras “Médicos sin fronteras” les entregó asistencia sanitaria, alimentos y medicamentos para la deshidratación, la fiebre, los golpes y las picaduras. Estaban exhaustos, heridos y enfermeros, pero mantenían intacta la esperanza de seguir avanzando al norte.

Lograron llegar a Guatemala y luego de unas semanas alcanzaron Tapachula, la ciudad fronteriza del sur de México. Intentaron avanzar más al norte, para llegar a la cuidad capital, porque sólo desde allí se puede solicitar un permiso especial para entrar de manera regular a Estados Unidos. En el primer intento los bajaron del bus, así que decidieron intentarlo por segunda vez al día siguiente.

Pasó una semana y no sabía nada de “K”, mi preocupación se hacía cada vez más gigante y comencé a pensar lo peor. Había leído en la prensa internacional sobre el secuestro de migrantes para ser esclavizados en la selva y también para convertirlos en burreros y otras actividades ilícitas en Centroamérica.

Hacía poco además me había enterado de lo que empieza a llamarse “el segundo Tapón del Darién”, una ruta *VIP* que deciden hacer algunos migrantes para saltarse la selva, yendo en lanchas precarias y clandestinas desde la Isla de San Andrés en Colombia, hasta el puerto de Bluefields en Nicaragua, un recorrido de 232 kilómetros y 5.000 dólares de pago aproximadamente; todo, para continuar luego por tierra hasta México y Estados Unidos.

La Procuraduría colombiana reveló que entre 2022 y 2023 fueron rescatados en las aguas del mar caribe 977 migrantes provenientes de Venezuela, Haití, Uzbekistán, Ecuador, China, Vietnam, Bangladesh, Bielorrusia y Bosnia. Otros, lamentablemente desaparecieron en el océano y algunos cuantos son víctimas de las mafias de traficantes de personas. Familiares de las víctimas indicaron que los/as migrantes que tomaron esta ruta les dijeron sentir miedo de afrontar la travesía hacia Nicaragua, "por la precariedad de las embarcaciones, carentes incluso de chalecos salvavidas, y la estadía en lugares clandestinos para esperar que las condiciones climáticas les permitieran zarpar de noche y evadir el patrullaje de la Guardia Costera" (Oropeza, 2023, p.1).

Esto estaba pasando no sólo en esta ruta VIP hacia Estados Unidos, los secuestros son constantes en algunos países de Centroamérica y más en México. El horror de pensar que no sabría nada más de K, comenzaron a intensificarse.

Después de una semana recibí un audio de ella, habían sido secuestrados de camino a Ciudad de México, fueron golpeados, robados y liberados sólo después del pago de 2.000 dólares; su pequeño hijo de dos años también fue herido. Los secuestradores les dijeron que se fueran lo antes posibles si no los matarían. Esa misma noche se embarcaron por tercera vez en un bus rumbo a Ciudad de México, pero la policía revisó sus papeles y el permiso de tránsito por 31 días que tenían era válido sólo para los Estados del Sur, así que los devolvieron a Acayucán, en la Región Olmeca.

Finalmente, por cuarta vez y tras pagar 400 dólares, emprendieron rumbo a Veracruz y lograron su cometido. Viajaron más de diez horas en un auto con un desconocido, en medio de la noche y por caminos abandonados y de difícil acceso para las policías y patrullas mexicanas.

En este momento están en Cuidad de México; llevan seis meses esperando que les aprueben la solicitud de ingreso a Estados Unidos; nadie sabe si realmente lo lograrán. Mi amiga, a pesar de su cansancio, dolor y desolación está esperanzada; yo cargo una derrota anticipada esta vez.

De Oliveira Rocha, señala que "es importante que en nuestras investigaciones y escrituras académicas nunca dejemos de visibilizar las atrocidades del racismo, de usar el dolor y las emociones como herramienta política y analítica ni de nombrar a los opresores" (De Oliveira Rocha, 2018, p. 53). Por ello, no quise dejar de mencionar mi propio devenir en esta ***autoetnografía de esperanzas y desolación***; porque en este tránsito, yo también me he ido curtiendo en la violencia y el dolor.

Cierre

Cuando comencé a indagar sobre las violencias que sufrían las mujeres haitianas en Chile debido al racismo, el sexismo y el clasismo, me di cuenta de que había urgencias fundamentales que debían resolverse, a propósito, justamente de esas discriminaciones y violencias. Esto implicó conectar con el peligro y las experiencias traumáticas de las mujeres que conocí, generando a su vez vulnerabilidades y dolores desconocidos en mí hasta ese entonces.

Estos tránsitos que he relatado hoy bien pueden leerse como una nueva diáspora de personas afrodescendientes en busca de dignidad y reconocimiento humano de sus cuerpos negros. Por ello, no dejan de rodar en mi cabeza las palabras de mis amigas que han cruzado la selva del Darién, que caminaron sobre los cadáveres de otros cuerpos, que olieron la muerte, que fueron robadas, asaltadas sexualmente y vivieron el horror para contarlo.

También sé que esta diáspora no es coyuntural; se ensambla en la lógica de la trata transatlántica y del sistema capital y de despojo. Este es el hecho que hace carne la continuidad colonialista esclavista de los siglo XV y XVIII, con el siglo XXI. Esta diáspora, al igual que aquella en el contexto de la trata de personas africanas a las Américas, no tiene retorno, porque, al igual que la anterior, no tiene un destino deseado, excepto si el deseo consiste en dejar de sufrir. En un conversatorio un hombre haitiano señaló "el Darién es el infierno (misma palabra que usaron mis amigas), en el que puedo perder la vida, pero en Haití si o si voy a morir… en la selva puede que quizás sobreviva".

Me aferro entonces a esa esperanza de sobrevivencia. Me aferro a la idea de estar haciendo lo correcto poniendo mi cuerpo y también mi capacidad de influir en nuevas generaciones de profesionales que trabajarán con personas racializadas en Chile. Me aferro a la idea de contribuir con los/as profesionales actualmente en ejercicio en visualizar sus sesgos, sus violencias y su racismo, de cara a un trato más humanizado, más digno y solidario. Me aferro a la esperanza de saber que quienes se quedaron en Chile, tendrán una mejor historia que contar a sus infancias aquí nacidas, y que por ende son chilenas, gracias a la ley *ius soli*.

Por ahora dejo el desafío de trasmitir la importancia de incluir las emociones y el cuerpo en el trabajo de campo; de construir relaciones amorosas con quienes contribuyen en nuestras investigaciones; de dotar de vida y dignidad sus cuerpos, de hacer investigación desde una posición política siempre, jamás desde la neutralidad. Porque en estos temas y en todos aquellos que implican valorar la vida, o estamos con los oprimidos/as o estamos con los opresores.

La personas haitianas no regresarán a Haití. Están arriesgando su condición humana en estos tránsitos y para mí no hay otra lectura. No hay neutralidad en este éxodo, no hay posibilidad de indiferencia. No es posible continuar como si nada pasara. Sólo podemos colocar el cuerpo, tener esperanza y desafiarnos mutuamente a desbordar los márgenes de estas fronteras coloniales.

Referencias bibliográficas

BBC News Mundo (2021, septiembre 21). Las imágenes de agentes fronterizos a caballo persiguiendo a migrantes en EE. UU. que generaron polémica. *BBC News Mundo*. https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-58633716

de Oliveira Rocha, L. (2018). Maternidad indignada: Reflexiones sobre el activismo de las madres negras y el uso de las emociones en investigación activista. *Anthropologica*, *36*(41), 35-56. https://doi.org/10.18800/anthropologica.201802.002

Deutsche Welle (2023, diciembre 7). *Medio millón de migrantes cruzó la selva del Darién en 2023*. https://www.dw.com/es/medio-mill%C3%B3n-de-migrantes-cruz%C3%B3-la-selva-del-dari%C3%A9n-en-2023/a-67652852

Exil, S., Fernández, H., & Ramírez Castro, J. (2023, marzo 7). Haití: La vida en medio del caos, las pandillas y las crisis. *France 24*. https://www.france24.com/es/programas/reporteros/20230307-hait%C3%AD-la-vida-en-medio-del-caos-las-pandillas-y-las-crisis

Millán Valencia, A. (2018, enero 31). El infierno de cruzar el Tapón del Darién, la región más intransitable y peligrosa de América Latina (que corta en dos la ruta Panamericana). *BBC News Mundo*. https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-41405970

Oropeza, V. (2023, diciembre 28). «Un segundo Tapón del Darién»: Los migrantes desaparecidos en la peligrosa “ruta VIP" de la isla de San Andrés. *BBC News Mundo*. https://www.bbc.com/mundo/articles/cx013w83l07o

Reyes Muñoz, Y., Gambetta Tessini, K., Reyes Muñoz, V., & Muñoz-Sánchez, P. (2021). Maternidades negras en Chile: Interseccionalidad y salud en mujeres haitianas. *Revista Nuestra América*, *9*(17), 1-13.

Stang Alva, F., Lara Edwards, A., & Andrade Moreno, M. (2020). Retórica humanitaria y expulsabilidad: Migrantes haitianos y gobernabilidad migratoria en Chile. *Si Somos Americanos*, *20*(1), 176-201. https://doi.org/10.4067/S0719-09482020000100176

Thomas, M. (2022, octubre 14). El hambre y la violencia están llevando a Haití a un «punto de quiebre», advierte la ONU. *BBC News Mundo*. https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-63266132

Turkewitz, J., & Rios, F. (2023, septiembre 14). ‘Una economía bonita’: La industria migratoria del Darién es un lucrativo negocio. *The New York Times*. https://www.nytimes.com/es/2023/09/14/espanol/darien-cruzar-colombia-panama.html

Biodata

Yafza Reyes-Muñoz: Docente adjunta Universidad Católica del Maule, Talca, Chile. Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Católica San Antonio de Murcia, España. Certificada en Estudios Afrolatinoamericanos por el Afro-Latin American Research Istitute at the Hutchins Center (ALARI) de la Universidad de Harvard. Magíster en estudios de Género y Cultura Latinoamericana, por la Universidad de Chile. Antropóloga Cultural, por la Universidad Católica de Temuco. Líneas de investigación: interseccionalidad género, clase y raza en la inmigración afrodescendiente en Chile; metodologías críticas, feministas y decoloniales para la investigación con población racializada; inequidades en el acceso a la salud de personas migrantes; antropología médica y educación; salud intercultural y derechos humanos.Colaboradora en ONG´s de mujeres, personas migrantes e infancias transgéneras. Información sobre publicaciones en: https://scholar.google.com/citations?user=dxofPLIAAAAJ&hl=en

https://www.researchgate.net/profile/Yafza_Reyes_Munoz

https://fssm.academia.edu/YafzaTamara

Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 18 N.º 35 (julio-diciembre), 2024, pp. 164-190
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.11442932

Recibido: 27-02-2024· Aceptado: 15-04-2024

Sexualidades e infancias. Saberes y prácticas educativas en territorios rurales e indígenas de la Puna Jujeña, Argentina[1]

Sexualities and childhoods. Knowledge and educational practices in rural and indigenous territories of the Puna Jujeña – Argentina

Asikajaaya jee tepichee. Atüjalaa jee oulakajaa ekirajawaa julu'u oumanii una'apüjatü jee wayuwaa chayaa Puna Jujeña - Argentina

Vilma Roxana Guzmán
https://orcid.org/0000-0001-6989-5998
eajujuy@gmail.com / vguzman@fhycs.unju.edu.ar
CONICET / Universidad Nacional de Jujuy, Jujuy, Argentina

Resumen

El escrito toma como referencia la experiencia de abordaje educativo con una escuela primaria rural de la comunidad La Intermedia, perteneciente a la región puna de la provincia de Jujuy-Argentina. Esto, en el marco del avance de propuestas de investigación social y prácticas extensionistas en la zona, planteadas por un equipo de docentes e investigadores de la Universidad Nacional de Jujuy. La demanda explicitada desde el establecimiento educativo, orientó el diseño y desarrollo de encuentros colectivos, con docentes de los niveles inicial y primario. Respecto al tema central "sexualidades e infancias", se buscó adecuar la mirada sobre los contextos de ruralidad y diversidad étnica, en una localidad donde cobran protagonismo las comunidades indígenas kollas. Entre algunas conclusiones preliminares se identificaron obstáculos de índole cultural, religiosos, geográficos, económicos, formativos, para el abordaje de la educación sexual integral. Situaciones que posicionan a la escuela como institución de referencia para llevar adelante acciones preventivas de problemáticas vinculadas con la salud sexual, de conexión y sostén a las trayectorias escolares. Así como la importancia de promover y consolidar el tratamiento del enfoque de género, de derecho, y la aproximación a la salud intercultural en las infancias, desde un análisis interseccional.

Palabras clave: comunidad indígena, infancias, ruralidades, saberes territorializados, sexualidades.

[1] Proyecto de investigación "Interseccionalidades y pedagogías críticas en derechos humanos en clave territorial: abordajes desde la investigación participante y las metodologías cualitativas". Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur, Argentina. Código 24/5008. Enero 2024-diciembre de 2027. Dirigido por la dra. Jessica Visotsky.

Abstract

The writing takes as reference the experience of an educational approach with a rural primary school in the La Intermedia community, belonging to the Puna region of the province of Jujuy-Argentina. This, within the framework of the advancement of social research proposals and extension practices in the area, addressed by a team of teachers and researchers from the National University of Jujuy. The demand made explicit by the educational establishment guided the design and development of collective meetings, with teachers from the initial and primary levels. Regarding the central theme "sexualities and childhoods", we sought to adapt the perspective on the contexts of rurality and ethnic diversity, in a locality where the Kolla indigenous communities take center stage. Among some preliminary conclusions, cultural, religious, geographical, economic, and educational obstacles were identified for addressing comprehensive sexual education. Situations that position the school as a reference institution to carry out preventive actions for problems linked to sexual health, connection and support of school trajectories. As well as the importance of promoting and consolidating the treatment of the gender approach, of law, and the approach to intercultural health in childhood, from an intersectional analysis.

Keywords: Childhoods, Indigenous community, Ruralities, Sexualities, Territorialized knowledge.

Jüküjia Palitpütchiru'u

Ashajalaakat aikalaasü jünainjee jütütüin jünüikima'a ekirajawaa julu'u wanee ekiraajiapülee wüna'apüluusu jünain epiapa'a kanüliakat La Intermedia, juumainpa'a puna chayaa Jujuy Argentina. Jünainjee ju'unajiria a'yataala jüchikua achejawaa kasa mochoojuslü nachikua wayuu jee jüchikua amuliijaa oumanii cha'aya, natuma wanee ekirajaalii jee kachejaaralii kasa mochoojusalü julu'ujeejana Jikii Ekirajiapülee Müleusükat Mmapa'a Jujuy. Achuntalaakat aküjüsü julu'ujee ekirajiapüleekat, ju'unajirüin jamüinjatüin jukua'ipa jee jumuloujia outkajawaa namaa ekirajülii jünain juttianain ekirajawaa. Jütsüinrujee aashajanaka achiki "asikaayapala jee jetipichima'a" achejaanüsü eirakaana amüin tü mma wattalu'uka wüna'apü naainjüinka kusina, julu'u mma eere na wayuuyuliika akua'ipa, ja'u nayain jikiin yuwaasiraa. Jüküjialu'u jaakajaayamüin palajanaa, antüna anainrü kasalajanaa ja'ujee waneejataa akua'ipa, oonooloo, oumainpala, aletseepala, natüjainpala, jüpüla oulakajaa jüchikua asikajawaa. Jüsalanainjee achuntaaka, jiain ekirajiapüleekat anain jüpüla a'yatawaa jüchiirua malaaka ojuupata wanee anaa jünnain asikajawaa, jünainjiraa ayatüinjanain naya julu'u ekirajiapüleekat. Mataa jiaya, cheujaain achecheraa jipinjatükat erajiraa akua'ipaa toololen jee jietpan, nasalanain jee jürütkaaya jiiyajaayapa piamakuolu'u nanain na tepichikana, jünainjee jünanajia jüyaawase antanajiraayakua.

Pütchi katsüinsükat: nepiapa'a wayuu, tepichiirua, mmapa'a wüna'apüjatü, atüjalaa, oumaipa'alujee.

Introducción

Las personas involucradas en la experiencia de trabajo que se analizará en estas líneas, son docentes e investigadoras de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu), localizada en la región del noroeste argentino (NOA). Han desarrollado en los últimos años, acciones de vinculación social con organizaciones comunitarias,

educativas y sanitarias de la provincia de Jujuy. Abordajes focalizados en líneas de territorios, ruralidades, salud sexual y educación sexual, respectivamente.

El acceso al territorio quiaqueño se viabilizó en relación al avance del plan de investigación social denominado "Acceso a la salud y modelos de atención en salud intercultural en comunidades kollas de la Puna, provincia de Jujuy", aprobado para el periodo 2023-2024 y avalado por la Secretaría de Ciencia y Técnica y Estudios Regionales (SECTER-UNJu). El proyecto marco de referencia, sostiene por objetivo indagar colectiva y críticamente, sobre las experiencias y modelos de atención en salud intercultural, así como las realidades de acceso al sistema de salud entre las comunidades kollas de la Puna, en el norte de la jurisdicción jujeña. La metodología propuesta para ello, se enmarca desde una práctica integral e intersectorial con base en la metodología de investigación-acción-participativa (IAP), por considerar que desde esta perspectiva se privilegian los saberes populares y las experiencias que se construyen desde la comunidad.

Desde sus inicios, el estudio fue transitado de modo articulado, con una organización indígena kolla "La Intermedia", de la localidad homónima. Con la finalidad de contribuir en el abordaje de la salud integral, con un enfoque intercultural, se trabajó conjuntamente, con la comunidad de manera participativa, resignificando e intercambiando saberes, tanto en el reconocimiento de las experiencias de atención a la salud e identificación de modelos de atención, así como en la determinación de barreras y posibilidades de atención a la salud intercultural y la salud sexual en las comunidades kollas, desprendiendo desde allí, otras investigaciones vinculantes. En el transcurso del año 2023, se construyó como demanda, el abordaje educativo sobre las sexualidades e infancias. Esto, desde la adecuación de un trabajo hacia territorios de ruralidad de la puna norteña.

La vinculación con la institución primaria de la zona reorientó como una línea de trabajo, el avance de campo hacia objetivos que buscaban contribuir a la promoción de la salud sexual y la prevención de problemáticas locales como infecciones de transmisión sexual (ITS), embarazos no intencionales, abuso y maltrato infantil, identificadas por algunos de sus actores. Esta experiencia en particular, tomó forma de manera colectiva desde la demanda de sus docentes y equipo directivo, quienes solicitaron acompañamiento y continuidad en las acciones emprendidas.

El abordaje, finalmente se diseñó con y desde los actores institucionales. Se desarrollaron y proyectaron en el tiempo, encuentros docentes orientados sobre las bases y lineamientos que propone la Ley nacional N° 26.150 de creación del Programa nacional de Educación Sexual Integral, más conocido por su sigla ESI. Se tomó como referencia la perspectiva de derechos, perspectiva intercultural desde el diálogo de saberes y perspectiva interseccional.

A los fines de socializar algunos avances y conclusiones preliminares, en el apartado Discusiones, se presentan tres ejes de problematización construidos a partir de la interpelación de los resultados obtenidos durante el trabajo de campo: a) reflexiones en torno a los saberes culturales y territorializados en contextos de ruralidad; b) desarrollo de construcciones culturales locales respecto a la dimensión sexualidades e

infancias y, un análisis de las prácticas educativas planteadas en, desde y para una institución educativa de nivel primario de la zona; c) avanzadas las presentaciones conceptuales y contextuales, la identificación de problemáticas y estrategias implementadas por los distintos protagonistas, se delinean contribuciones, en relación a la construcción y/o fortalecimiento de abordajes educativos en territorios de diversidad étnica y cultural, tomando como referencia los aportes de la perspectiva interseccional y de derechos humanos.

Método

La investigación marco propuesta pretendió acompañar, por un lado, la búsqueda del conocimiento acerca de los modelos de atención a la salud de las comunidades kollas de la puna jujeña y las realidades de acceso a la salud desde una perspectiva de derecho e interculturalidad y por el otro, construir colectivamente estrategias de acción en relación a la atención a la salud. Sobre esto último, se avanzó en diferentes instancias de trabajo, de modo colaborativo, para propiciar un abordaje intersectorial e interdisciplinario de co-creación y fortalecimiento en red, de estrategias situadas. Cada actividad fue diseñada y desarrollada en territorio tomando como referencia perspectivas teóricas y de acción como la de derecho, género e interseccionalidad.

Los lineamientos metodológicos del trabajo se basaron en una perspectiva cualitativa, de investigación acción participativa (Sirvent, 1993; Sirvent y Rigal, 2012; Fals Borda, 1991; Ander Egg, 2003; Rahman y Fals, 1992). Una propuesta de interacción de conocimiento y acción, que posibilita la generación de respuestas concretas a problemáticas que se plantean entre los distintos actores intervinientes (Colmenares, 2012; Zúniga-González, et.al., 2016), investigadores de índole académico y co-investigadores de las comunidades indígenas kollas de la zona. Esto, se traduce en el reconocimiento de los diferentes saberes y prácticas culturales en salud de las comunidades kollas de la puna jujeña. En tal sentido, para la consecución de los objetivos de este proyecto, se posicionó a las investigadoras como facilitadoras, coordinadoras del proceso investigativo, con el propósito de acompañar distintas instancias de labor (Anderson y Herr, 2007).

Se propuso como unidad de análisis, la comunidad del pueblo kolla de la región geográfica de la puna, al registrar mayor diversificación de personas que pertenecen al pueblo, que a su vez está integrado por varios colectivos de grupos indígenas. Dentro de esta región, se ubicó la investigación en la localidad de La Quiaca, dada la densidad poblacional de los grupos indígenas existentes y la localización geográfica en zonas rurales dispersas. Se tomaron 3 grupos de forma estratégica considerando como criterios: a) la densidad poblacional y amplitud geográfica del pueblo, b) la jerarquización de problemas asociados a enfermedades crónicas, no crónicas, de salud sexual y reproductiva, salud mental, identificados por el Programa provincial de salud indígena de la provincia, c) la disposición a desarrollar trabajos en conjunto con el equipo de investigación. Uno de ellos, la comunidad "La Intermedia", representó una labor significativa durante el año 2023. El grupo focalizado, estuvo constituido por las autoridades tradicionales como el comunero, integrantes de la comunidad y otros

actores vinculados a las prácticas culturales de cada institución zonal como escuelas, centro de salud, iglesia, centro vecinal.

De modo particular, el trabajo con la comunidad La Intermedia se organizó desde la previsión de 4 fases de trabajo. La primera de ellas de PLANIFICACIÓN, que incluyó rastreo bibliográfico y documental, planificación de acciones en conjunto con parte del equipo del Programa de Salud Indígena, ingreso al campo, discusión del proyecto de investigación acción en y con la comunidad de la Intermedia, establecer acuerdos entre referentes comunales para sostener la viabilidad de las propuestas, diseño de cronograma de actividades y organización. Así también, evaluación permanente para establecer desde el inicio, estrategias de seguimiento y evaluación sobre cada una de las etapas distribuidas a lo largo de la implementación de la propuesta, de modo de contar con un seguimiento procesual de las diferentes acciones que se pondrían en marcha. Es en este momento inicial que, referentes del establecimiento educativo primario tomaron contacto con el equipo de investigación para sugerir líneas de trabajo conjunto, lo que luego devendría en la experiencia focalizada del abordaje de la Educación Sexual Integral en relación a las infancias.

En segundo lugar, la fase de DESARROLLO DEL PLAN DE ACCIÓN, implicó un avance de encuentros con referentes comunales de la comunidad indígena, la co-construcción o formulación del problema, una definición de bases para el trabajo desde narrativas sobre experiencias locales vinculadas a la atención a la salud intercultural y el acceso al sistema sanitario. Se acordó la organización en subgrupos de trabajo que focalizaron la experiencia en los distintos espacios: ámbito educativo, ámbito sanitario, ámbito comunitario. Esto, con base en estrategias cualitativas de recolección de datos, a partir de la cuales se registraron diferentes experiencias que se gestaron y desarrollaron instancias del trabajo colaborativo.

La fase tercera, de ACCIÓN COLECTIVA, se orientó como instancia de recolección de datos sobre categorías generales asociadas a los modelos de atención a la salud intercultural en el sistema de salud de la región, aquellos orientados a la salud sexual reproductiva y no reproductiva y, la educación sexual integral. El posterior análisis de datos y el desarrollo de encuentros de discusión con referentes comunales, referentes de instituciones locales, para la definición de estrategias y construcción de propuestas colectivas. Se incluyeron como ejes de discusión: la salud como derecho, salud intercultural, atenciones y cuidado desde las instituciones estatales, sentidos y prácticas en salud y salud sexual en la comunidad, estrategias de atención de la educación sexual integral, frente a escenarios complejos.

En cuarto lugar, una fase de REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN de la experiencia, que se desarrolló acompañando cada avance, desde sus primeros momentos. La práctica reflexiva sobre las instancias de trabajo con la comunidad, fue sostenida a lo largo de la investigación. Al interior del equipo de trabajo, también se propiciaron espacios de diálogo colaborativo, reflexivo y de valoración permanente. En los últimos meses del año 2023, se procedió a trabajar sobre la sistematización de la experiencia, la revisión y proyección de nuevas líneas de labor para el periodo 2024. Se promovieron espacios

de transferencia y socialización de la investigación en congresos, jornadas y afines, así como la definición de informes preliminares.

Discusiones

En los apartados iniciales se expresaron algunas especificaciones acerca de la experiencia de trabajo, desarrollada a partir de la implementación general de un proyecto sobre salud en comunidades indígenas. Desde este lugar, se construyó como demanda particular el abordaje de la Educación Sexual Integral, con y desde el establecimiento educativo rural de nivel primario. En este punto, se hará referencia a discusiones y resultados del trabajo, vinculados con el objeto sexualidades e infancias en una puna jujeña, caracterizada por la diversidad étnica.

Desde un marco de derecho, la salud de las comunidades indígenas ha transitado en los últimos años, un gran avance en materia normativa. La Declaración de las Naciones Unidas (ONU, 2006) sobre los derechos de los pueblos indígenas aborda la salud de las comunidades donde se reconoce, garantiza y protege los derechos al acceso a servicios de atención médica adecuados y culturalmente apropiados para las poblaciones indígenas en el mundo (art. 21, 24). Para el caso de Argentina, la Constitución Nacional (1994) reconoce la incorporación de tratados de derechos humanos en su artículo 75, inciso 22, mientras que en el inciso 17 reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas y garantiza su participación en la gestión de sus recursos naturales y en los asuntos que los afecten. Garantiza una educación intercultural y bilingüe - que se sostendría años después, en la Ley Nacional de Educación N° 26.206 sobre la creación de la modalidad educativa Intercultural y Bilingüe-, integrado al sistema educativo formal, el derecho consuetudinario, la posesión y propiedad de sus territorios.

La creación del Instituto Nacional de Asunto Indígena (INAI) durante 1985[2], la creación del Programa Nacional de salud para los pueblos indígenas, durante el 2016 y, la Convención Interamericana de Derechos (CID, 2017), son antecedentes que aproximan la discusión al análisis desde la interseccionalidad, al sostener que las mujeres indígenas han vivenciado tradicionalmente situaciones de marginación, acentuadas por condiciones interconectadas de pobreza y etnicidad. Sin embargo, autores como Limaico et. al (2022), destacan frente a este panorama, la participación activa de estas mujeres sobre la salud y la defensa de sus derechos.

Los avances en materia de salud indígena ponen el foco de la discusión en la aplicación de políticas en salud y salud sexual diseñadas, implementadas y monitoreadas sobre la base de enfoques de interculturalidad, derecho y género. Sin embargo, lo que aún dificultaría el acceso cultural y lingüístico a la atención de la salud y, limita el acceso a los servicios de salud en las regiones más distantes de Latinoamérica son las distintas

[2] Con el cambio de gobierno nacional a fines del 2023, el presidente electo Javier Milei junto a su gabinete han decidido para inicios del periodo 2024 y como medida de reducción del gasto público, eliminar su rango de instituto, quitando al organismo su tradicional estructura y asignación presupuestaria.

formas de opresión a las que se encuentran expuestas las mujeres y niños de colectivos minoritarios (ONU, 2013; Jasper et.al, 2013)).

La interculturalidad y el diálogo de saberes, representan para Cardona (2018), la posibilidad de "promover encuentros de apropiación y transmisión de los saberes desde las mujeres hacia sus comunidades y territorios" (p.229). Sobre ello, nuevas normativas y políticas se definen en el país y la provincia desde convicciones que buscan garantizar la salud y los derechos sexuales de toda la población, sin discriminación alguna.

I. Saberes territorializados, ancestralidades y ruralidades

La provincia de Jujuy, está ubicada al norte de Argentina, en un contexto de tierra de frontera (Heyman, 1994). La ubicación y las condiciones sociohistóricas y socioproductivas del territorio provincial, tuvieron y tienen un alto impacto en su composición sociopoblacional. Jujuy presenta una población actual, según estimaciones de la Dirección Provincial de Estadísticas y Censos, DiPEC (2022), de 811.61 habitantes. Este punto geográfico presenta una variedad de ecoregiones que van desde un poco más de los 5000 metros hasta aproximadamente 500 metros sobre el nivel del mar; dividida en tres grandes ecoregiones: 1) la Puna y Altos Andes, 2) Monte de Sierra y Bolsones y, 3) las Yungas o selvas de montaña (Brown et al. 2005). El departamento de San Pedro pertenece a la tercera ecoregión, Yungas o Selvas de Montaña, definida también por antropólogos e historiadores, como Tierras Bajas[3].

Esta jurisdicción, se encuentra representada por un alto porcentaje de comunidades indígenas. Según un informe técnico del Ministerio de derechos humanos y pueblos indígenas (2023) el 7,8% de la población jujeña se reconoce perteneciente o descendiente de un pueblo originario, ubicándose debajo de la provincia de Salta. Hasta el año 2023 se identificaban inscriptas 274 comunidades con personería jurídica, entre los pueblos kollas, guaraní, omaguaca, quechua, atacama, Ocloya, Tilián, Fiscara, Toba, Toara Chicha (García Moritan y Cruz, 2007). La provincia ofrece tradiciones y costumbres arraigadas fuertemente a la religión cristiana evidenciada en diferentes festividades. Los habitantes manifiestan celebraciones ancestrales, como lo es el caso de la Pachamama, donde realizan ofrendas a la madre tierra por protección de cultivos y su ganado (Julián y Guzman, 2017).

El pueblo La Intermedia se encuentra ubicado en la región puna de la provincia de Jujuy, a 3500 m de altura sobre el nivel del mar, en proximidad a la ciudad fronteriza de La Quiaca, que limita con el país vecino de Bolivia. Por tal característica, posee un clima árido con gran amplitud térmica (Reboratti, 1994). La comunidad indígena La Intermedia se sitúa en la zona que lleva su mismo nombre, en donde desarrolla sus redes sociales y productivas orientadas a la producción agropecuaria, artesanal y

[3] Tierras bajas es una denominación de las humanidades y ciencias sociales en los estudios americanistas recientes, que refiere en el ámbito regional de la Provincia de Jujuy al espacio histórico denominado como "Chaco". Una denominación cultural con registros prehispánicos, inca, colonial y moderno. Al respecto de la constitución de la denominación para el espacio regional del Tucumán y Jujuy. En tanto que Tierras Altas es una denominación de las humanidades y ciencias sociales en los estudios americanistas recientes que refiere al espacio andino como constitución cultural de las "altas" culturas andinas. Que connota en Jujuy y el Noroeste Argentino el desarrollo agrícola y ganadero y la institución estatal. Tal como puede reconocerse en la forma cultural del culto andino en las tierras altas a la divinidad de la tierra o Pachamama. (Cruz, 2021)

agricultura. Cuenta con personería jurídica y registro formal como colectivo indígena. Se estima que residen alrededor de 178 habitantes, siendo la mayoría mujeres quienes conforman este territorio.

Geográficamente hablando, la comunidad La intermedia se encuentra distanciada de los centros urbanos. Con respecto a las instituciones sanitarias, cuenta con un centro de salud de baja complejidad. En caso de gravedad, deben concurrir por asistencia sanitaria, al hospital cabecera de la región que se encuentra en la localidad de La Quiaca, a más de 11 kilómetros. La Quiaca, es el poblado más importante de la puna jujeña y pertenece al departamento Yavi, quien, junto con Santa Catalina, Rinconada, Cochinoca y Susques, conforman la puna jujeña. La Quiaca en Argentina y, Villazón en la República de Bolivia, constituyen un complejo urbano de más de 50.000 habitantes (Jerez y Guzman, 2022).

Las personas de la comunidad se encuentran atravesadas por un proceso sociohistórico y cultural que evidencia desigualdades con respecto al acceso y resguardo de sus derechos en salud. De modo particular el grupo de mujeres indígenas presenta en sus relatos, experiencias de dificultades de acceso y atención a la salud sexual reproductiva y no reproductiva. En palabras de Hirsch y Barúa (2008), las mujeres representan los mayores índices de falta de acceso a una atención de salud adecuada y son también, víctimas de violencia doméstica y prácticas discriminatorias. Estas problemáticas, las dificultades en el acceso a servicios y prestaciones de salud, salud sexual y reproductiva y el número de hijos, tiene real incidencia en la dimensión educativa y las posibilidades de estas mujeres de acceder a una educación formal en igualdad de oportunidades con relación con el resto de la población.

Ubicada en zona de frontera, Salizzi y Barada (2019) sostienen que el territorio se funda por las acciones que lleva adelante un grupo con objetivos relativos a su uso. Como territorio, puede entenderse la simultaneidad del espacio entendido como forma independiente de la experiencia y como espacio de vida habitual y cotidiano. En la apropiación de éste, se incluye la perspectiva de la temporalidad de colectivos y personas que configuran tal territorio (Guy Di Méo, 1998, citado por Constantiti et.al., 2011). Así, el territorio "es asumido, vivido y transformado por sus actores como espacio vital, espacio de producción de cultura e identidad" (Constantitini et al., 2011, p. 31)

El conocimiento y re-conocimiento sobre sus espacios y tiempos, posibilita comprender la red de significados que estos sujetos construyen. Pensar desde allí los procesos culturales de los sujetos creadores de cultura, creados por la cultura y que en ese intercambio se logra una nueva significación desde lógicas de apropiación (Rockwell, 2005). En esa apropiación de significaciones que se construyen, los y las docentes con quienes se desarrolló este trabajo referían que, a lo largo de sus experiencias profesionales, construían una nueva ligazón en las distintas redes y tramas

sociales. Experiencias de intercambio y relación, enraizadas en rituales, en la ancestralidad, de los grados de significación dado a la tierra, al uso del paisaje cultural[4]

En trabajos anteriores (Jerez y Guzman, 2022) se ha hecho referencia a autores locales que indican distintas líneas de desarrollo investigativo acerca del territorio y los procesos socioculturales en territorios de fronteras (Jerez, 2009). Aludiendo al análisis social y antropológico de la zona de frontera del noroeste argentino, pueden hallarse avances en el estudio de los movimientos migratorios, relaciones productivas e interculturales (Santamaría, 1986; Conti et.al., 1988; Lagos, 1995).

El análisis sobre el territorio, implica pensar en la convergencia de otro componente más: la ruralidad. Las ruralidades se expresan en sus múltiples acepciones, expresiones e instituciones. Un criterio empleado por INDEC (2010), refiere a su dimensión geográfica, en tanto se define en función de la cantidad de habitantes. Un número menos a 2.000 habitantes se considera un territorio rural- agrupado o disperso- (UNICEF-FLACSO, 2020). Aproximadamente el 8,9% de la población argentina habitaba en áreas rurales; y de ella, el 64% lo hace en el ámbito rural disperso (UNICEF-FLACO, 2020).

La población que habita en ámbitos rurales nacionales representa el 9,2% del total del país (3.683.559) dos tercios en áreas rurales dispersas y el resto en rural aglomerado. Del total, 12.065 corresponden con adolescentes de 12 a 17 años de edad en la jurisdicción de Jujuy. De éstos el 35% viven en condiciones de pobreza estructural con carencias sanitarias, condiciones de hacinamiento, inasistencia escolar, carencias materiales y culturales. La asociación directa a la maternidad adolescente se encuentra en las problemáticas de deserción escolar y abandono, que toma mayor relevancia en ámbitos rurales; siendo la incidencia de maternidad adolescentes el 11,4% por encima del promedio nacional (UNICEF, 2019). Respecto a la multiplicidad de manifestaciones culturales en educación, se identifican instituciones educativas secundarias rurales en más de 44 localidades, organizados -ya sea en zona rural dispersa y aglomerada- a lo largo de las cinco regiones educativas, respectivamente (Ministerio de educación, 2021, UNICEF; 2020).

Para avanzar sobre la siguiente dimensión de análisis y aproximar la mirada a lo escolar, resuena un interrogante expresado de modo reiterado por los y las docentes, que adquiere relevancia, ante la intencionalidad de orientar los abordajes a perspectivas como la intercultural: ¿desde qué lugar repensar los marcos políticos, normativos y pedagógicos nacionales y locales para que éstos logren expresarse en respuestas oportunas a las particularidades de los territorios rurales y pluriétnicos, sus sujetos e instituciones? Pareciera en una primera apreciación, no ser suficiente con conocer o reconocer la diversidad socio cultural de estos espacios y colectivos, sino que se deben orientar diálogos de saberes culturales de enriquecimiento mutuo, que legitimen y validen saberes y prácticas que han sido silenciadas e invisibilizadas por tantos años.

[4] Interpelación al paisaje cultural en la configuración que la persona hace para darle sentido a un contexto natural geográfico, puede comprender no sólo cómo se significa, sino los elementos comunes en donde más allá de la localización, se evidencia en los procesos de intercambio que se vivencian y se expresan (Cruz, 2021), por ejemplo, en el propio espacio áulico.

Esto, desde un abordaje de lo diverso y lo étnico, los social y cultural, lo territorial, lo ético y político.

Así como en este apartado, se ha hecho referencia a aspectos particulares que permiten la aproximación a la cotidianidad de la comunidad, en el siguiente se adentrará a la problematización de dimensiones como infancias y sexualidades. Infancias que, según relatos de los y las educadores y educadoras, parecieran caracterizarse inicialmente por ser "más obedientes" y "respetuosos", en relación a sus experiencias pedagógicas con grupos de niños y niñas de otras regiones geográficas y educativas. ¿Qué elementos subyacen a tales construcciones? Y ¿cómo éstas definen los significados atribuidos a los niños y niñas de una región u otra, de una escuela u otro, de un grado a otro?

> (…) hay una diferencia abismal entre los niños de aquí y de otras regiones. He sido docente de otras escuelas en donde si les decís A, te pueden comenzar a gritar…en cambio aquí en la zona rural, los niños son más obedientes, respetuosos.

Otros relatos, reconocen la dinámica social cambiante, que incide también en la construcción de la identidad infantil. Refieren a "mutar", "cambiar", para distinguir las peculiaridades no sólo de un espacio diferenciado, sino de tiempos fluctuantes y rasgos generacionales.

> (…) fue mutando mucho las características de los niños en estos años y también las familias. Estos padres se han formado con la ley federal y notábamos que eran más individualistas, antes eran más de colaborar que ahora…los niños también van cambiando, la idea que se tiene sobre los niños de zonas rurales ya no coincide del todo con lo que nosotros vivimos aquí…llega mucho la influencia de internet y el acceso a toda esa información.

> (…) por más que estos chicos se encuentren lejos de muchas cosas, de muchos lugares, si tienen cercano en los últimos años, la abundante información que suministran los espacios en la red, que no siempre por ser así, es buena información. Y eso en un punto genera ciertas contradicciones para sus cabeza.

El componente geográfico, se expresa en los largos recorridos y las distancias que dificultan el traslado, como un aspecto que caracteriza lo rural. Distancias de las viviendas de los y las docentes hasta el radio escolar, de las familias y, en la consideración de que los niños y niñas que no acceden al servicio de albergue escolar, deben retornar a diario a sus hogares.

> (…) tenemos complicaciones con los traslados, el transporte y las distancias, por lo que muchos de nosotros que vivimos en otras localidades, debemos dormir aquí en la escuela. La cuestión es estar, porque se sufre mucho con las distancias, en las escuelas rurales… la espera eterna de algunos colectivos y a parte estamos muy lejos del hogar. Con la edad uno ya no puede aventurarse demasiado. Eso es un sacrificio que no suele valorarse muchas veces de la tarea docente.

Distancias que limitan el acceso a otros tipos de instituciones que, podrían cumplir funciones de dispersión, educación y sostén vincular.

> En esta comunidad, y suele ser así en zonas alejadas como esta, carecemos de instituciones que brinden contención, como en la ciudad tienen clubes deportivos, por ejemplo. Aquí hay mucha más soledad y silencio.

Se destaca el lugar protagónico de la religión católica a través de su institución, la iglesia. En un estudio previo realizado en esta zona árida, así como se puede definir a la provincia de Jujuy por sus rasgos de conservadurismo y religiosidad, también es descripto como "una ciudad con aparentes características conservadoras, propias del encuentro liminar de dos países, que comparten una larga tradición cultural prehispánica, que combina la modernidad del mundo occidental, con fuertes raíces de la ancestralidad de los pueblos originarios" (Jerez y Guzman, 2022, p.98). Esto dificulta el tratamiento de la educación sexual, por algunas expresiones de resistencia con connotación religiosa.

> (…) hay que trabajar mucho en el respeto a la diversidad, de las familias, de las vivencias en la infancia, de género. En estos contextos de ruralidad, la iglesia y nuestros sacerdotes tienen un papel protagónico de acompañamiento y muchas veces más que facilitar, te pueden obturar iniciativas vinculadas a la ESI.

Respecto al territorio de ruralidad y las prácticas de cuidado y autocuidado de la salud, que indican tanto los y las docentes como otros integrantes de la comunidad en distintas instancias de trabajo, pueden mencionarse de modo sintético:

- En los relatos se resalta la decisión colectiva de conformarse como comunidad indígena con personería jurídica para la gestión de recursos y proyectos sociales, educativos y sanitarios. Esto, ante la ausencia de respuestas estatales y dificultades de acceso a las políticas sanitarias locales.
- La comunidad cuenta con grupos de trabajo que avanzan sobre las áreas educativas y de salud. El área de salud se integra con la RED kolla que funciona en la ciudad de La Quiaca, realiza encuentros con los y las abuelos y abuelas de distintas comunidades kollas. El área de educación acompaña el trayecto escolar de los niños y niñas de la comunidad, para prevenir la deserción escolar.
- Se focaliza un trabajo de cuidado de "los abuelos", que suelen vivir solos y requieren del sostén de la comunidad, como por ejemplo, en la compra de medicamentos y alimentos.
- Como problemáticas de salud se destacan los dolores musculares y óseos, relacionados con las altas temperaturas de la zona, sobre todo en los adultos mayores. En los niños y niñas, las infecciones respiratorias, son expresiones de malestar comunes. Otros tipos de afecciones que mencionan en los relatos de integrantes de la comunidad, son la obesidad y sobrepeso, el excesivo consumo de alcohol en los adultos. Este último se concibe en la zona más como práctica cultural e identitaria, que como problemática de salud.
- En sus discursos, se enfatiza en el "rescate" de conocimientos y prácticas ancestrales de "los abuelos" como el uso de hierbas medicinales, pensadas

como "esenciales" en la transmisión cultural. Plantean que estas prácticas "suplantan las pastillas" y previenen "el daño" que ocasiona la industria farmacológica. Que con los años y la "llegada" de los medicamentos, algunos pobladores encontraron que su uso les parecía "más fácil" y "cómodo"; reemplazando en algunos casos, sus prácticas tradicionales.

- Destacan la problemática del desarraigo y la afectación socioafectiva, de aquellos que por distintos motivos deben abandonar sus hogares y trasladarse a centros urbanos, sobre todo en los grupos de jóvenes que deciden continuar sus estudios de nivel superior o se encuentran en la búsqueda de trabajo.

II. De sexualidades[5] e infancias en ámbitos educativos de nivel primario

El registro de una entrevista efectuada a una educadora de la institución, permite subrayar una expresión, con la que se buscará concluir estas líneas de trabajo: "en casos complejos como abuso y maltrato infantil, el trabajo de la escuela, de algún modo se fractura. Se fractura…pero también se fortalece la idea de que la escuela puede reparar". Esta escuela, que no sólo enmarca la experiencia de abordaje, sino que es creadora de cultura, reproduce y crea a su vez, discursos, prácticas y sentidos. Sus inicios se remontan al año 1936, con algunos niños y niñas de la comunidad, organizados en una casa familiar. Como en muchas historias de otras escuelas rurales, el edificio se inaugura tiempo después, logradas las gestiones administrativas y obtenido los permisos correspondientes. Su aula, sus mobiliarios, fueron mutando hasta tomar la forma que hoy, puede visualizarse en cada uno de sus espacios, como cultura material y simbólica.

Se trata de una escuela albergue. El grupo de docentes, en su mayor parte, no son residentes permanentes de la comunidad, están domiciliados en distintas localidades de la provincia como ramal, valle y quebrada. Esta situación, incide tanto en el sentido de pertenencia como la adecuación específica a los grupos con quienes se trabaja. De modo generalizado, estos profesionales han cursado sus estudios superiores años atrás, con la vigencia de un plan de estudios que no integraba la perspectiva de género, ni de derecho o interculturalidad. Actualmente y, con la modificación de los diseños de carreras de profesorados docentes, se fueron incorporando espacios específicos vinculados a la educación sexual integral, bajo la modalidad de talleres o seminarios.

La Ley de educación nacional N° 26.206, sancionada en el año 2006, una vez electo el ex presidente Dr. Néstor Kirchner, reinvindica el lugar del estado como garante del derecho a la educación, incluyendo la obligatoriedad del nivel secundario. Plantea el ideario de la inclusión educativa y establece objetivos educativos, entre ellos la educación sexual integral. Establece en el capítulo N° 2 "Fines y objetivos de la política educativa nacional" Art. 11 inc p) brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable. De tal objetivo, se

[5] En el campo de las ciencias sociales a partir de la década de los 90 existe una cuantiosa producción referida a la sexualidad de los jóvenes (Foucault 1992; Figueroa Perea y Rivera Reyes 1992 y Le Breton 1995; entre otros). Para el caso de Argentina se transita un proceso de construcción de conocimiento vinculado a la sexualidad (Gogna, 1996, 2005) y la ampliación de derechos desde fines del siglo XX y principios del siglo XXI, que ha dado forma a nuevas demandas sociales y culturales que interpelan a los agentes sociales y a las instituciones educativas (Julian, et. al., 2021).

deprendería luego, en el mismo año, la ley 26.150, de creación de Programa nacional de Educación Sexual Integral. Lo indicado en sus páginas, daría forma al programa educativo nacional y jurisdiccional para la provincia de Jujuy. Congruentemente a su vez con la ley N°26.150 de Educación Sexual Integral[6] y el plan ENIA[7], se especifica como ámbito de actuación el acompañamiento tendiente a construir herramientas para desarrollar intervenciones de promoción de la salud integral, implementar acciones preventivas y de cuidado para los niños, niñas y adolescentes de todo el país.

El Ministerio de Salud de la provincia de Jujuy (2021) proyecta que en la jurisdicción jujeña, los casos de VIH e ITS se presentan en edades cada vez más tempranas oscilando los 17 y 18 años, así como la baja en años del debut sexual y los embarazos no intencionales acrecentado en poblaciones rurales y comunidades aborígenes (Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, 2019), situaciones que aumentan los riesgos para la salud y la vida. Aludiendo esto a la falta de información sobre las formas de transmisión y prevención de las ITS, conductas de riesgo asociadas con prácticas religiosas y culturales.

Dicho panorama se agrava aún más, dado que durante el periodo 2020 y 2021 en atención a estrategias preventivas y políticas específicas orientadas a la pandemia de COVID-19 se dificultó el acceso a la salud sexual y a la obtención de métodos anticonceptivos, profundizándose esta realidad en las zonas rurales que por cuestiones geográficas, económicas, administrativas y culturales, presentan una mayor incidencia de los índices de pobreza y alta proporción de población no escolarizada. Desde este lugar se implica la propia institución educativa rural permeada por las realidades culturales, problemáticas sociales y de salud locales problematizando así la efectiva implementación de la ESI según se estipula en sus lineamientos curriculares y normativas vigentes. Siendo un actor protagónico en su desarrollo y en la formación integral de los y las niñas.

El documento de lineamientos curriculares para la ESI, se conforma como guía para la adecuación de las estrategias áulicas e institucionales, disciplinares y transversales. Complementario con la definición de los documentos de Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP), por nivel y ciclo, los diseños curriculares por nivel, nacionales y provinciales, son la base educativa sobre la cual centrar la discusión del abordaje de la ESI en escuelas primarias. Así como se cuenta con los diseños curriculares nacionales y provinciales con alguna adecuación contextual, en las escuelas se poseen los proyectos educativos institucionales (PEI) y los proyectos curriculares institucionales (PCI). Estos últimos, son los documentos de mayor concreción de los diseños curriculares.

[6] Otras normativas que refieren a la sexualidad como derecho, en sus distintos ámbitos se encuentran: Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable (2002), Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (2006), Ley Derechos de Padres e Hijos durante el proceso de nacimiento (2007), Ley de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas (2008), Ley Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (2009), Ley de Matrimonio Igualitario (2010) y Ley de Identidad de Género (2012), Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE, 2020).

[7] "Algunas líneas de acción del Plan ENIA son diseñadas e implementadas a nivel nacional. Entre otras, destacan: el curso virtual destinado a agentes del Plan; la gestión de insumos, incluyendo los métodos anticonceptivos (MAC); la definición de los lineamientos para el abordaje interinstitucional de abuso sexual y embarazo forzado de NNA; la elaboración de un proyecto de ley sobre ampliación de roles de las obstétricas; el desarrollo del sistema de monitoreo; y la difusión de canales de información y consulta" (MCCCT. MDS.MS,2021)

Actualmente, la Ley de Educación Nacional y la Ley Nacional de Educación Sexual Integral, atraviesan continuos debates. Estas discusiones se acentúan aún más en una provincia caracterizada por la polarización de sus regiones. Un conglomerado de diversidad de culturas, lenguas, estilos de vida, expresiones religiosas y tradiciones no solo de personas migrantes sino también, de población rural e indígena que conserva en la amplitud de su territorio. Esta confluencia de diversidad étnica, histórica, lingüística, antropológica, socio-política, también, se debe a su ubicación geográfica como territorio de frontera (Karasik, 2006). Fronteras físicas y simbólicas, que desde una perspectiva relacional permiten la comprensión de la conformación de colectivos (Caggiano, 2003).

En este panorama, los y las educadores y educadoras destacan la identificación de problemáticas vinculadas al abordaje de las sexualidades en ámbitos escolares, desde la perspectiva de la Educación Sexual Integral:

- Dificultades en la transposición didáctica de contenidos definidos en los documentos curriculares, por el desconocimiento de herramientas y estrategias didácticas que se adecúen al contexto y a los sujetos de la educación inicial y primaria de La Intermedia.
- Limitaciones en el desarrollo de la transversalidad de los contenidos de la ESI
- Limitadas experiencias vinculadas con la ESI y, una escasa sistematización de las experiencias desarrolladas
- Dificultades para alcanzar una formación sostenida en el campo general de la educación y de manera particular sobre ESI, que los y las educadores y educadoras vinculan con una alta demanda de tiempo y costos.
- Consideraciones y prejuicios sobre los posibles abordajes en el nivel inicial o primario, reconociendo la relación de la sexualidad[8] con categorías como genitalidad o sólo en su dimensión biológica.
- La ESI ha quedado relegada frente a otros contenidos que se consideran prioritarios y, en relación a la alta demanda de ejes transversales que deben ser trabajados en simultáneo.
- El uso de regionalismos pensados de modo generalizable a cada contexto, se define como otra problemática. Mencionan ejemplos sobre manuales y material de trabajo, que responden a idiosincrasias y lenguajes "del centro". Se encuentra la mayor parte de la producción de estos materiales, realizados en la capital nacional, pero en provincias como Jujuy se marca una distancia grande entre llamar "Pibe" a un niño o joven y "chango, chico, china". Más aún, en zonas de interior de una provincia del interior, los modos de pensar y nominar el mundo. Según los y las docentes, marca un distanciamiento sobre lo que se pretende enseñar y con quienes se comparte el acto mismo de educar.

[8] Desde este lugar, Jerez y Guzman (2022) adhieren a la definición sobre la sexualidad, entendida, desde la perspectiva de la ESI como "una de las dimensiones constitutivas de la persona, relevante para su despliegue y bienestar durante toda la vida, que abarca tanto aspectos biológicos como psicológicos, sociales, afectivos y éticos" (ESI, 2012, p.11).

- Los medios de comunicación y las redes sociales difunden informaciones que no siempre cuentan con base científica actualizada, que redundan en una serie de riesgos para las edades más jóvenes. Por otro lado, la influencia generacional, en el consumo de medios o redes sociales desde pequeños y pequeñas.
- Elevados índices de embarazos no intencionales en la adolescencia[9].
- Significativos casos de ITS, en edades cada vez más jóvenes. Los índices de embarazos no intencionales se presentan en edades cada vez más tempranas y, el avance de las enfermedades infectocontagiosas, particularmente en los sectores más carenciados (Bejarano, 2008; Bejarano y Flores, 2011).
- Casos denunciados y no, de abuso y maltrato infantil.
- Ausencia de una Oficina de Protección de Derechos (OPD) local. Las denuncias, al ser un pueblo pequeño, exponen muchas veces a mayor riesgo a las víctimas, ante la ausencia de una atención integral. De este modo el riesgo social de los niños y niñas se agrava.
- Dificultades en el acceso a la atención de la salud por distanciamiento geográfico a los efectores de salud, contando sólo con un puesto de salud de baja complejidad, que presenta limitaciones para el abordaje de la salud desde una perspectiva de interculturalidad[10].

Para los y las docentes, la interpelación del concepto universal del niño desde la dicotomía adulto/niño (Viruru y Gaile, 2005), es necesario para pensar, diseñar y aplicar programas y políticas educativas, estrategias de enseñanza áulica, proyectos institucionales, de los encuentros de trabajo con los y las docentes de nivel inicial y primario. Se pueden destacar algunas impresiones sobre las infancias en contexto de ruralidad y la construcción identitaria de comunidad indígena. Destacan en algunos discursos la necesidad de re-pensar las infancias desde el cómo los niños y niñas perciben y viven sus primeros años de vida en culturas y contextos como los descriptos.

> Sería bueno dialogar sobre nuestras formas de pensar hoy la niñez o la infancia…de nosotros como adultos, pero también como esos propios niños y niñas se piensan hoy en una realidad como la que conocemos y tanto cuestionamos como adultos.

[9] Sobre este punto podría indicarse que “la maternidad en esta etapa de la vida es una manifestación de la inequidad social ya que afecta principalmente a las adolescentes de los estratos más vulnerables. Es más frecuente entre las residentes en áreas rurales, entre quienes viven en hogares con necesidades básicas insatisfechas , entre las migrantes recientes (en particular de Bolivia y Paraguay) y entre adolescentes de comunidades aborígenes. ¿Qué sucede con las adolescentes de comunidades aborígenes? La fecundidad adolescente en comunidades aborígenes es superior al promedio (3.8% en las menores de 15 años frente al 1.6% promedio de ese grupo de edad) (MECCT, MS, MDS, 2019, p.3).

[10] Para autores como Hecht, García Palacios, Enriz y Diez (2915) “La interculturalidad en el campo educativo paree traducirse y restringirse en términos pedagógicos, en el mejor de los casos, como un contenido a una estrategia de trabajo en el aula y, en general, sólo en el nivel retórico. De ese modo, no se contempla como al que atañe a la construcción de una sociedad intercultural donde se respete y se valore la diversidad lingüística cultural. Asimismo, es un concepto que constantemente tiene que interpelar al orden social para no omitir las relaciones de desigualdad y subalternidad” (p.54).

> Nosotros somos conscientes que no trabajamos con piedras…trabajamos con grupos que se van en sus grados superiores, con grupos que llegan…los vemos crecer y tratamos de resguardar estos primeros años de vida.

Enfatizan en la educación y la educación sexual como derechos que deben ser protegidos para los niños y niñas. Derechos, que representan obligaciones de partes.

> Podemos y debemos trabajar desde que son pequeños porque se trata de un derecho, pero es importante que reconozcamos el lugar de la familia en ese sentido.
>
> Nosotros educamos niños…los cuidamos...pero nos pasa que los padres de ellos suelen ser mamás y papás muy jóvenes, que se han embarazado siendo adolescentes. El año pasado una alumna de sexto año quedó embarazada. El agente sanitario no podía llegar porque quedaba lejos…y cuando se descubrió el caso ya era tarde.
>
> Nosotros vemos que nos necesitan…hablamos siempre de derechos y no de obligaciones. En esta escuela las realidades son difíciles de las familias…nos toca educar a las mamás que están, para que puedan cuidarlos también.

Pensar las infancias, para estos, implica también reflexionar sobre sus intereses, necesidades, saberes y posibilidades de aprendizaje. La exigencia de conformar propuestas pedagógico didácticas que atiendan sus particularidades y compartan en el encuentro, otros saberes también válidos y legítimos.

> (…) el nivel inicial y el primer ciclo son momentos introductorios en los que debe adecuarse a sus posibilidades de aprendizaje.
>
> (…) las particularidades de los niños de estas zonas, exigen que el abordaje pedagógico y didáctico responda a esas características.
>
> (…) yo no trabajo ni con adobes ni con piedras, todos los chicos vienen a aprender y soy consciente que este es el mundo de ellos y que nosotros como docentes debemos acompañarlos.
>
> (…) para muchos de estos niños, su mundo comienza aquí y termina aquí también.

Respecto al abordaje educativo sobre las sexualidades, los y las docentes reconocen discursos en contra y abordajes reduccionistas que parecieran destacar lo biológico o anatómico, por sobre otras dimensiones de la sexualidad. Destacan la importancia de la construcción de una base de saberes orientados a lo vincular, el respeto por los distintos saberes, experiencias, modos de entender y vivir las corporalidades, los vínculos y la sexualidad. Sostienen que, sobre esa base, es más apropiado pensar luego, la complejización de contenidos y prácticas educativas.

Pensar la sexualidad requiere pensarla entonces desde su integralidad. La diversidad de lo económico, cultural, social, biológico, político como componentes que deben ser problematizadas.

> (…) en otras escuelas quizás suelen aparecer más casos de alumnos que se identifican o autoperciben con géneros no binarios, por ejemplo, en este tipo de escuelas más alejadas y con todos los prejuicios de las familias, no se ve eso con tanta libertad.

Mencionan los riesgos de la información errónea o sesgada sobre los cuidados en salud sexual reproductiva y no reproductiva.

> (…) muchas familias, ni bien aparece la menarca, les ponen el chip, pero nadie les explica que quizás con todos los cuidados se pueda prevenir el embarazo no intencional, pero no las infecciones de transmisión sexual.

Resaltan la disyuntiva entre estereotipos sobre lo femenino y masculino que, según ellos "ha provocado mucho daño", que se construyen y legitiman en los marcos sociales, y que han producido perjuicio sobre cómo vivir la sexualidad humana.

> (…) lo dulce, inocente y frágil representan lo femenino y lo fuerte, aguerrido, que no puede llorar, que lo puede todo, son construcciones que han provocado mucho daño.

El cuerpo, es pensado a la vez que, con prejuicio, como posibilitador de aprendizaje. Mendoza (2007) refiere respecto a la relación entre el cuerpo del sujeto y el lugar en el que el mismo se encuentra, pero también la subjetividad propia y su contexto. Esto es, poder conocer esa realidad y a la vez reconocer esos mecanismos hegemónicos que subordinan la salud y de qué manera estas interfieren y limitan la salud en los cuerpos individuales y colectivos.

> (…) sobre las corporalidades, en el nivel esto es poner el cuerpo en acción y el cuerpo como posibilitador de aprendizajes…quizás deberíamos pensar en esos cuerpos que mientras más quietos y silenciados es mejor.

En este sentido, a partir del análisis se desprenden una serie de inquietudes, como las experiencias de las mujeres de la comunidad indígena en relación al cuidado de la salud, principales problemáticas identificadas por el colectivo y estrategias de cuidado y autocuidado que se practican cotidianamente. Que, luego fueron contrastadas con la perspectiva de los y las docentes. Con respecto a la salud sexual, refieren acerca de:

- Existe una gran representación de las mujeres en las actividades de la comunidad, reclamando la igualdad de oportunidades y derechos.
- En lo que respecta a la salud sexual y reproductiva, destacan como actividad, la visita anual del camión de la mujer, al que pueden acceder una vez al año con estudios de mamografías o PAP. A su vez, la gestión que se realiza desde el puesto de salud con el hospital cabecera de la zona.
- La comunicación con el sistema de salud es a través del comunero, quien informa acerca de novedades sanitarias, en articulación con los puestos y hospitales.

- Plantean que existe un acceso y seguimiento desde el hospital con relación a los métodos anticonceptivos. Que, si bien se ha fortalecido en los últimos años, continúa presentando inconvenientes sobre todo de índole cultural y educativo.
- Estiman necesario fortalecer el lugar de los agentes sanitarios y facilitadores interculturales que hacen territorio, con mayor presencia para reorientar las políticas sanitarias y en salud sexual de la comunidad. La importancia de integrar a las políticas sanitarias personas bilingües que no sólo conozcan el idioma sino sus prácticas culturales ancestrales, para comunicarse culturalmente con respecto a sus concepciones sobre salud y sexualidad.

En palabras de unas docentes de la institución "al ser una comunidad chica, nos conocemos todos…cuando hay un caso, de pronto todos nos sentimos expuestos y en riesgo", por lo cual continuará en sus planteos, la denuncia penal se termina obstaculizando -o no realizando. muchas veces por vergüenza, por temor o por la naturalización de situaciones de abuso y maltrato.

> En zonas alejadas como esta, es más dificultoso cuestionar algo que está tan naturalizado, como es la posesión adulta sobre los cuerpos de los niños.

Cuestionan la atención y acceso al sistema de salud formal lo que, según sus pareceres, dificulta que el derecho a la salud y a la educación en los niños y niñas, estén garantizados.

> Lo que nadie dice es que tenemos conocimiento de partos que se tienen en casa, en las zonas más alejadas de la comunidad, donde no llega nadie…con nula atención medica muchas veces.
>
> Tenemos un centro de salud, con un enfermero, está sólo en determinadas horas. La agente sanitaria no da basto tampoco…
>
> Ausencia de insumos, donde no se puede acceder ni a los métodos anticonceptivos.
>
> Por el alto consumo de alcohol, tenemos niños que están expuestos a las consecuencias de la incidencia ahora del alcohol y la droga.

Entre expresiones de esperanza, también se develan pensamientos de resignación o molestia. Una vez más, destacan que es de cabal importancia conocer los territorios y sus realidades, para adecuar y fortalecer propuestas orientadas al abordaje de las sexualidades en infancias atravesadas por rasgos de territorios de ruralidad, que integran comunidades indígenas físicamente distantes y virtualmente tan próximas a otras culturas y realidades, que habitan en condiciones de precariedad y en contextos de alta vulnerabilización.

> A nosotros como docentes se nos responsabiliza de todo. Llega la parte gubernamental y nadie atiende las exigencias que también les compete. Entonces sentimos que nuestros esfuerzos no tienen mucho sentido.

> Desconocen las realidades en las que estamos, no salen de las oficinas y no saben las problemáticas que vivimos. Tienen un desconocimiento total de la realidad y mandan como si todo fuese lo mismo.

Abordar las sexualidades, exige el reconocimiento de los propios prejuicios y sentidos que se le atribuyen desde la tarea docente. Aquí, la importancia de visibilizar, hablar, formarse y trabajar sobre las infancias y las sexualidades.

> A nosotros mismos como docentes nos cuesta asimilar algunas cosas, porque hemos sido criados y formados en tiempos y contextos donde de esto no se hablaba.

Por último, plantean con firmeza que abordar las sexualidades, es tarea también de la escuela primaria como estrategia educativa y preventiva y no sólo del nivel medio o secundario. Responsabilidades que deben plasmarse efectivamente en el resguardo del derecho a la educación y una educación sexual integral. En palabras de una docente "con todos los indicadores negativos, trabajar recién esto en secundario, es llegar tarde".

III. Aportes para la revisión de los abordajes educativos en territorios de diversidad étnica cultural, desde una perspectiva interseccional y de derechos humanos

A partir de la experiencia transitada, se destaca el valor de la perspectiva interseccional en el análisis de la situación actual de los niños y niñas indígenas, los cambios contextuales e históricos que han modificado también la forma de percibirse, posicionarse y actuar.

Se promueve a pensar la cultura indígena no sólo desde una identidad fortalecida por sus integrantes, sino también desde el caos, la expresión de tensiones y disputas. No son ajenos a los procesos sociales, culturales, económicos y políticos contextuales. La identidad indígena y del ser niño y niña indígena se conforma y transforma a través de procesos identitarios dinámicos, cambiantes, históricos.

Pensar en clave de territorialidad requiere una problematización que excede el límite geográfico y espacial. Incorpora como elemento clave las expresiones culturales que se comunican e intercomunican con otras comunidades indígenas de las tierras altas o bajas. Dada la articulación formal promovida por organismos gubernamentales y ámbitos no gubernamentales entre las distintas comunidades de la región, se relacionan con poblaciones heterogéneas y afianzan su identidad.

Las personas de la comunidad con quienes se ha llevado adelante esta experiencia, demandan que las intervenciones en salud mediadas por distintos efectores de la salud respeten sus saberes ancestrales, idiosincrasia, modos de vivir en comunión con el otro y con la naturaleza circundante. En materia de salud sexual y reproductiva, se reconocen posturas diferenciadas entre quienes expresan apertura a la información de organismos sanitarios gubernamentales, quienes consideran que se debe resguardar el conocimiento tradicional del pueblo kolla y aquellos que se orientar con mayor confianza al conocimiento científico por sobre el local.

Se sostiene una postura sobre la importancia de abordar ejes vinculados a la educación sexual integral desde los primeros años, para alcanzar el objetivo que la institución educativa se configure como espacio de contención y de prevención de problemáticas como las identificadas en esta comunidad. El abordaje territorial en red debe acompañarse con la diversificación de recursos didácticos y materiales educativos que faciliten la adecuación de materiales específicos. Abordajes que atiendan la diversidad de concepciones sobre educación, aprendizaje y cultura que sostiene el sistema educativo y cada comunidad. Atender las "contradicciones entre las formas de concebir el aprendizaje en los pueblos indígenas y la tradición escolar occidental" (Rockwell, 2015, p.29).

Las prácticas culturales de los pueblos en la pretensión de adecuar a las lógicas escolares, evidencian limitaciones, puesto que la homogenización educativa no da respuesta a la diversidad de culturas, sociedad, sexualidades, formas de concebir y vivir la salud y la salud sexual. En palabras de Novaro y Diez (2015) "nos enfrentamos a un doble dilema, en el que no parecen ser pertinentes las propuestas educativas "comunes, tampoco las diferenciadas" (p.32).

Es urgente la atención a la salud intercultural, el reconocimiento y respeto hacia la diversidad social, de género, etnia, clase o grupo social. Comprendiendo la conformación de las prácticas escolares inmersas y atravesadas por la cultura escolar[11] que implica rever las relaciones establecidas entre la escuela, la sociedad y la cultura (Julián y Guzmán, 2017), para la construcción y consolidación de propuestas pedagógico y didácticas situadas.

El diálogo de saberes "significa reconocer que los sujetos vienen actuando en el mundo, son portadores de experiencia y de saber" (Freire, 2008, citado por Di Mateo,2022, p.242). La recuperación de experiencias y memoria frente a los desafíos actuales desde una perspectiva de complementariedad, la búsqueda de respuestas a problemas tradicionalmente pensados desde lógicas coloniales y eurocéntricas, la articulación entre las formas de saber y los procesos de significación para la deconstrucción y la problematización de lo dominante visibiliza lo político y la intencionalidad pedagógica en las prácticas y reflexiones educativas (Di Mateo, 2022).

Se recomienda la revisión y fortalecimiento de políticas públicas vinculadas al género y sexualidad de colectivos sociales como lo es el caso de las comunidades indígenas del territorio. Desde este lugar, se enfatiza en la importancia de propiciar acciones de intervención e investigación que permitan construir conocimiento local y situada. Insumo para la definición de políticas específicas, para el abordaje desde y hacia la diversidad.

Se plantea el anhelo que los equipos de investigadores y extensionistas universitarios, interpelen prácticas tendientes a la extracción de información y datos, sin lograr un enriquecimiento mutuo, que redunde en mejoras para la comunidad. Abordaje que exige la interdisciplinariedad para la comprensión de un objeto tan complejo como la

[11] Prácticas híbridas, fruto de mestizajes, constituidas como un medio donde los sujetos se sitúan frente a la heterogeneidad de bienes y mensajes de que disponen los circuitos culturales y como forma de afirmación de sus identidades sociales, tal como lo postula Néstor García Canclini (2003). **en** Culturas híbridas. São Paulo: EdUSP.

interculturalidad, la salud indígena y el lugar de los niños y niñas en los procesos educativos locales.

Respecto a la interculturalidad, es necesario resignificar su importancia como categoría teórica y práctica para el análisis de la interacción entre distintas culturas. Aún más importante, es su "entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico" (Walsh, 2011, p.11) que afirma la necesidad de desarrollar "una pedagogía que acompañe todas esas pluralidades de voces y cosmovisiones" (Méndez-Reyes, 2021, p.13), como pedagogías alternativas.

Además, la interculturalidad debe ser entendida como un proyecto de sociedad que pretende transformar -desde esquemas epistémicos, políticas públicas, incluyendo la educativa y lingüística- tanto los grandes centros hegemónicos del saber como "las estructuras e instituciones del poder racializado que siguen normativizado y naturalizando la diferencia como igualdad" (Walsh,2011, p.11) Problematiza la colonialidad del saber eurocentrista. Para Guelman y Palumbo (2015) repesar lineamientos políticos que reanimen la identidad, lo ancestral y la memoria colectiva como parte de las bases de prácticas de enseñanza, desde una perspectiva crítica problematizadora.

Reflexiones finales

La reflexión sobre esta experiencia ha orientado una problematización sobre dimensiones de análisis relacionadas con cultura y sexualidad. La identificación de elementos presentes en relatos y prácticas se enmarcan en el conocimiento de procesos históricos y trayectorias de vida, que han dado origen a la conformación de un colectivo indígena que trabaja para la recuperación del derecho consuetudinario, medicina y prácticas ancestrales, para la consolidación de una identidad colectiva de respeto a la Pachamama y expresiones culturales kollas. De modo particular, los intereses que delimitan las prácticas vigentes en materia de género y sexualidad, toman como antecedentes algunas problemáticas relativas a la salud mental y consumo problemáticas de drogas, maltrato infantil, abuso y violencia de género. De modo reiterativo, se destacan en los discursos los elevados casos de abuso infantil, embarazos no intencionales, deserción escolar relacionada con maternidad.

La ESI, actualmente instalada en mayor o menor medida en las escuelas, se evidencia de diferentes modos, en sus avances, como los desafíos vigentes. Se expresan experiencias de aprendizaje, frente a resistencias que no siempre permiten el diálogo abierto o la atención sore lo diverso y cultural. La adecuación a los distintos contextos es, en concreto, una respuesta a culturas y territorios diversos. Si bien el programa es educativo, mientras no se atiendan los obstáculos económicos, formativos, religiosos, étnicos, culturales evidenciados en esta experiencia y en otros estudios realizados, se continuarán evidenciando claras limitaciones.

Hablar de educación implica asumir un posicionamiento pedagógico. Si es pedagógico, es sobre todo político. Si es pensado como práctica humana y social, es claramente un dilema también ético. Entonces, ¿desde qué lugar proponer lo educativo? Desde una

mirada de la ESI, se habla en principio de una educación problematizadora. Una educación crítica reflexiva y humanizadora. A la vez de reconocer las "fracturas" y sus dilemas, pensarse desde la posibilidad de reparar y sanar.

Los encuentros de diálogo transitados en los meses de trabajo, han logrado la construcción de nuevos saberes y sentidos respecto a la salud y a la salud sexual. Para el caso de la institución educativa, el reconocimiento de la historicidad y las posibilidades de producción de nuevas historias y trayectos, que atiendan lo diverso y lo contextual, lo global y lo situado,

El abordaje de la educación sexual por sí sola no resolverá las numerosas problemáticas identificadas en la comunidad. Requiere de un acompañamiento de los distintos sectores gubernamentales y no, como garantes del derecho a la salud y educación. Se configura como un camino que orienta trayectos vitales que, en su complejidad, requieren también de una problematización desde lo interseccional y diverso, para promover y garantizar derechos.

Referencias bibliográficas

Ander-Egg, E. (2003) Repensar la investigación-acción-participativa Lumen Hvmanitas: Argentina. 4° ed.

Anderson, G., & Herr, K. (2007). El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción. Noveduc, Buenos Aires.

Bejarano, I. (2008): Embarazo adolescente. Un estudio retrospectivo en adolescentes residentes en la provincia de Jujuy, V Jor-nadas de Planeamiento Institucional, Santiago del Estero, Universidad Católica de Santiago del Estero.

Bejarano, I. y Flores, N. (2011) Informe final sobre los resultados del estudio de casos y controles sobre el embarazo adolescente en la provincia de Jujuy. SeCTER - FHyCS - UNJu. Jujuy. Argentina.

Caggiano, S. (2003) Fronteras múltiples: Reconfiguración de ejes identitarios en migraciones contemporáneas a la Argentina. Buenos Aires: Cuadernos del IDES no. 1 colección Identidad; Identidad social; Migración; Inmigrantes; Bolivia; Argentina.

Canclini, N. (2003) Culturas híbridas. São Paulo: EdUSP.

Cardona, E. (2018). Un viaje ancestral: mujeres afrocolombianas, indígenas y campesinas del valle de Aburrá en diálogo de saberes intercultural. Revista Ratio Juris, 13(26), 215-230.

Colmenares, A. (2012) Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 3, No. 1, 102-115.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2017). Las mujeres indígenas y sus derechos humanos en las Américas. www.cidh.org

Constantini, O., Plencovich, M., Zucaro, G., Testatonda, A., Valentini, L. y Mella, A. (2011). Capítulo2: Las condiciones del trabajo docente en la ruralidad. En: Plencovic, M. y COnstantitni, A. (Coord) (2011) Educación, ruralidad y territorio.

Constitución Nacional Argentina [Const]. Art 75 inciso 22 y 17. (22 de agosto 1994)

Conti, V.; Teruel, A. y Lagos, M. (1988). "Mano de obra indígena en los ingenios a principios de siglo", Conflictos y Procesos de la Historia Argentina Contemporánea, Argentina, CEAL.

Cruz, E. (2021) "Historia y memoria autoetnográfica acerca de la divinidad y el culto andino de la tierra en el Noroeste Argentino", Revista Interdisciplinar de Literatura e Ecocrítica (RILE), N° 1, volumen 6, jan.-fev. 2021, pp. 54-74. Disponible en : http://asle-brasil.com/journal/index.php/aslebr/article/view/129/92.

Di Mateo, A. (2022) El trabajo de extensión junto a organzicone sy movimientos populares. En palumno (coord.) (2022) Pedagogías en la ruralidad: Sujetos, organización e identidad. Buenos Aires: El Colectivo.

DIPEC (2010) CENSO 2010. Disponible en: http://dipec.jujuy.gob.ar/censo2010-resultados-jujuy/

Educación Sexual Integral (2012): Serie Cuadernos de ESI. Educación sexual integral para la educación secundaria II: Conte-nidos y propuestas para el aula. Buenos Aires,

Ministerio de Educación de la Nación (2008): Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Integral. Ley Nacio-nal N° 26.150, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Fals Borda, O. (1991). Acción y conocimiento. Bogota, Cinep.

Figueroa Perea, J. y Rivera Reyes, G. (1992). Algunas reflexiones sobre la representación social de la sexualidad femenina. En: Revista Nueva Antropología, marzo, año/vol. XII, N°041, pp. 101-121. México: Nueva Antropología.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)(2020) Mapa de la educación secundaria rural en la Argentina: modelos institucionales y desafíos ISBN: 978-92-806-5174-4 Primera edición septiembre 2020, Argentina.

Foucault, M. (1992) Historia de la sexualidad. Tomo 1 La voluntad del saber. Ed. Siglo XXI Madrid. España.

Garcia Moritan y Cruz, M. (2011). Comunidades originarias y grupos étnicos de la provincia de Jujuy. Tucuman, Argentina. Ediciones del Subtrópico.

Gogna, M. (1996). El embarazo adolescente: diagnóstico de situación y lineamientos paras la intervención. Buenos Aires: CEDES.

Gogna, M. (2005). Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas. Buenos Aires: CEDES.

Guber R. (1995). La etnografía: Método campo y reflexividad. Grupo Editorial Norma. Buenos Aires. Argentina.

Hecht, A., García Palacios, Enriz y Diez (2015) Interculturalidad y educación en la Argentina. Discusiones en torno a un concepto polisémico. En: Novaro, G., Padawer, A. y Heht, A. (Coord) (2015). Educaicón, pueblos indígenas y migrantes: Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España. Buenos Aires: Biblos.

Heyman, J. Mcc. (1994). The Mexico-United States Border in Anthropology: A Critique and Reformulation. Journal of Political Ecology, 1: 43-65.

Hirsch, S. M., & Barúa, G. (2008). Mujeres indígenas en la Argentina: cuerpo, trabajo y poder. Editorial Biblos.

Jaspers, D., Montaño, S., y Mujeres, O. N. U. (2013). Mujeres indígenas en América Latina: dinámicas demográficas y sociales en el marco de los derechos humanos.

Jerez, O. (2009): Azúcar, Migración e Identidad. Procesos de urbanización en la frontera argentino-boliviana. Universidad Católica de Santiago del Estero, DASS.

Jerez, O. y Guzmán (2022). V. Juventud y Sexualidad en Contextos de Frontera: Un estudio en Instituciones Educativas de Nivel Medio de la ciudad de La Quiaca. Publicado En Revista Española De Desarrollo y Cooperación. (mayo 2022, Vol. 49, Nº 2): La Política de Cooperación para el Desarrollo de la Unión Europea.

Julian, I. Guzman, V. y Da Silva K. (2021). Sexualidad y diversidad: Análisis de los usos discursivos en la construcción de la política educacional, Jujuy, Argentina. Publicación virtual – Artículo de revista Género e interdisciplinariedade. Editora Acadêmica Periodicojs. 02 - n 02.

Julián, I. y Guzman, V. (2017). "La diversidad sociocultural en el abordaje de la ESI: Análisis de experiencias educativas en región Puna, Jujuy" Julián, I. Guzman, V; Tipo de publicación: Libro de resúmenes EJI 14. Encuentro de Jóvenes investigadores 2017.

Julián, I. y Guzmán, V. (2017). La diversidad sociocultural en el abordaje de la ESI: Análisis de experiencias educativas en región Puna, Jujuy; Tipo de

publicación: Libro de resúmenes EJI 14. Encuentro de Jóvenes investigadores 2017.p 30.

Karasik, G. (2006). Cultura popular e identidad. En Teruel, Ana y Lago, Marcelo. (Coord.) Jujuy en la historia. De la colonia al siglo XX (pág. 359 – 379). Jujuy: EdiUNJu.

Lagos, M. (1995). "De la toldería al ingenio: apuntes de investigación sobre el trabajo de las aborígenes chaqueñas", en A. Teruel, comp., Población y Trabajo en el Noroeste Argentino. Siglos XVIII y XIX, San Salvador de Jujuy, UNIHR, UNJu, pp. pp.125-142

Le Breton, D. (1995) Antropología del cuerpo y modernidad. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina.

Limaico, Mina, J. R., Haro Verdezoto, A. K., Ruiz Tigse, J. I., y Vaca Terán, F. D. (2022). La mujer indígena y su rol en la política ecuatoriana. Revista Universidad y Sociedad, 14(6), 205-211.

Mendoza, C. (2007). Una definición de salud para promover la salud. C. Martinez Salgado, Seis miradas a la salud y sus relaciones con el mundo social. México, DF.

Ministerio de derechos humanos y pueblos indígenas (2023). Informe técnica n° 3. Comunidades indígenas de Jujuy: con título de propiedad comunitaria.

Ministerio de Salud (2019) El embarazo y la maternidad en la adolescencia en la Argentina: Datos y hallazgos para orientar líneas de acción. MECCT, MS, MDS. Documento técnico Nº 5 mayo 2019p.3).

Novaro, G. y Diez, M. (2015.) Educaicón y migración en la Argentina: expectativas familiares, mandatos escolares y voces infantiles. En: Novaro, G., Padawer, A. y Heht, A. (Coord) (2015). Educaicón, pueblos indígenas y migrantes: Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia.

ONU (2006). Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los pueblos Indígenas.

ONU (2013). Elementos esenciales de planificación para la eliminación contra la violencia de mujeres y niñas.

Rahman, A. y O. Fals (1992), "La situación actual y las perspectivas de la investigación-acción participativa en el mundo", en Salazar, M. C., La investigación-acción participativa, ed. Popular, Madrid.

Reboratti, C. (1994): La naturaleza del hombre en la Puna, Buenos Aires, Agencia de Cooperación Germano Argentina (1976): "Migración estacional en el noroeste argentino y su repercusión en la estructura agraria", Demografía y Economía, X (2), pp. 235-253.

Rockwell, E. (2015) Prólogo Conversaciones en torno a la educación con pueblos indígenas/migrantes. En: Novaro, G., Padawer, A. y Heht, A. (Coord) (2015).

Educaicón, pueblos indígenas y migrantes: Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España. Buenos Aires: Biblos.

Salizzi, E., & Barada, J. (Eds.) (2019). Fronteras en perspectiva, perspectivas sobre las fronteras. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Santamaria, D. (1986). Migración laboral y conflicto Interetnico. El caso de los migrantes in-dígenas temporarios a los ingenios azucareros saltojujeños. En: Estudios Migratorios Lati-noamericanos, Nº 3. Agosto 1986: 357-375

Sirvent, M. y Rigal, L. (2012) Investigación Acción Participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática. Proyecto Páramo Andino

Sirvent, M.T. (1993). La investigación participativa aplicada a la renovación curricular. Revista Latinoamericana de innovaciones educativas, XXX, 11-74. TAYLOR, Y. B., & Bog

UNICEF (2019). Educación Secundaria en el Ámbito Rural en Argentina. Escuelas, Matrículas, Trayectorias escolares y Aprendizajes. Primera edición Agosto 2019, Argentina.

UNICEF-FLACSO (2020). Mapa de la educación secundaria rural en la Argentina: modelos institucionales y desafíos. Serie: Generación Única. Buenos Aires.

Viruru, R. y Gaile, C. (2005). La etnografía poscolonial, los niños y la voz. En Grieshaber, S. y Gaile, C. (coords) (2005) Las identidades en la educación temprana. Diversidad y posibilidades. México: Fondo de Cultura Económica.

Walsh, C. (2011). "Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial" (Ponencia). Lima-Perú: CEDET.

Zúniga-González, C.; Jarquín-Saenz, M.; Martinez-Andrades, E.; Rivas, J. (2016) Investigación acción participativa: Un enfoque de generación del conocimiento. Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. vol. 2, núm. 1.

Biodata

Vilma Roxana Guzmán: Dependencia: UNJu – CONICET. Prof. y Lic. en Educación para la Salud (UNJu) Prof. en Ciencias de la Educación (UNJu). Esp. en Ciencias Sociales con mención en currículum y prácticas escolares en contexto (FLACSO-Argentina). Esp. en docencia universitaria en ciencias de la salud con orientación en medicina-enfermería (UNT). Esp. en docencia superior (UNJu). Esp. En Políticas y Programas Socio Educativos (ME). Especializanda en Investigación educativa (UNJu). Maestranda en Teoría y Metodología de las Ciencias Sociales (UNJu). Dra. En Ciencias Sociales. (UNJu). Doctoranda en Ciencias de la Educación (UNT). Docente adjunta de la cátedra Teoría y Práctica de la Enseñanza (FHyCS-UNJu). Docente seminario de posgrado Agenda pública feministas: Salud Sexual, Reproductiva y no Reproductiva (Especialización/Maestría en Estudios de Género y Políticas Públicas - UNJu). Docente de seminarios de grado y posgrado en educación e investigación social (UNJu-UNSa). Investigadora principal y directora extensionista en proyectos orientados en Salud y Salud sexual, Interculturalidad, Educación Sexual Integral, Educación y Educación Superior (UNJu-UNSur). Miembro de Comisión de Evaluación de proyectos de investigación en convocatorias (UCSE-DASS – UNJu). Directora y evaluadora de tesis de grado y posgrado en el campo de las Ciencias Sociales. Docente formadora y capacitadora en áreas de educación e investigación social. Autora y coautora de obras y publicaciones académicas sobre salud, educación e investigación social. Expositora y conferencista en educación e investigación social.

Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 18 N.º 35 (julio-diciembre), 2024, pp. 191-203
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.11442997

Recibido: 16-02-2024· Aceptado: 21-04-2024

Processos narrativos como atravessamentos no Currículo Mínimo do Curso Normal do Rio de Janeiro

Narrative processes as crossings in the Minimum Curriculum of the Normal Course in Rio de Janeiro

Jukua'ipa aküjalaa maka jaa'in jushokolooyo Jünüliama'a Karaloutta Matsasü julu'ujee ekirjiapülee Normal chayaa Rio de janeiro

Waleska Rodrigues Costa
waleskarj@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0002-2425-7911
Rede municipal de ensino de Duque de Caxias, Río de Janeiro, Brasil

Resumo

Este artigo tem por objetivo refletir sobre as limitações do Currículo Mínimo (2013) da formação inicial de professores e professoras na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, a partir da experiência enquanto professora da disciplina de Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa (PPIP), na qual se organizam os estágios necessários à formação docente. Há claramente, no discurso normativo, a despeito de toda produção acadêmica brasileira em relação aos currículos, a perspectiva da formação docente enquanto lócus de um impossível antagonismo entre dois vieses que, por sua natureza, estão imbricados: teoria e prática. É importante perceber que o 'mínimo' se trata do elenco de conhecimentos convocados a estabelecer uma educação inspirada nos acessos neoliberais do contexto político em que foi elaborada. Cabe refletir sobre atravessamentos necessários neste currículo, no sentido de podermos elaborar alternativas para superar o que o normativo propõe como mínimo-resultado, enviesando a escuta de narrativas, como possibilidade de operar um currículo insaisissable (Certeau, 2016). O argumento é de que o Currículo Mínimo reproduz a expressão das políticas públicas de educação no âmbito do estado do Rio de Janeiro, ainda mais perversa do que as políticas curriculares anteriores, porque não disfarça a sua visão parcializada da formação docente de educação ranqueada. A proposta seria o deslocamento do entendimento do trabalho de formação pedagógica para além da dicotomia teoria/prática, a partir da narrativa como dispositivo metodológico das disciplinas empíricas, identificadas como laboratórios e estágios, no Curso Normal, na perspectiva da produção de currículo como espaço de enunciação de culturas. Neste contexto, alguns autores vão influenciar no arcabouço teórico deste trabalho, como Daniel Hugo Suárez (2023), que contribui com a reflexão de alternativas metodológicas para a escuta-ação das narrativas de professores e professoras, com a pressuposição do processo narrativo como formativo e performativo; e a autora Íris Verena Oliveira (2020), com trabalho com grupos de experiência; além dos enlaces conceituais pós-estruturalistas, como a metáfora vespa-orquídea (Deleuze; Guattari, 2007; 2007a).

Palavras-chave: currículo, cultura, formação, docente, narrativa.

Abstract

This article aims to reflect on the limitations of the minimum curriculum (2013) of the initial training of teachers in the state school system of Rio de Janeiro, from the experience as a teacher of the discipline of Pedagogical Practices and Initiation to Research (PPIP), in which the necessary internships for teacher training are organized. There is clearly, in the normative discourse, despite all Brazilian academic production in relation to curricula, the perspective of teacher education as a locus of an impossible antagonism between two biases that, by their nature, are intertwined: theory and practice. It is important to realize that the "minimum" is the list of knowledge called upon to establish an education inspired by the neoliberal approaches of the political context in which it was elaborated. It is necessary to reflect on the necessary crossings in this curriculum, in order to be able to elaborate alternatives to overcome what the normative proposes as a minimum-result, biasing the listening of narratives, as a possibility of operating an insaisissable curriculum (Certeau, 2016). The argument is that the Minimum Curriculum reproduces the expression of public education policies in the scope of the state of Rio de Janeiro, even more perverse than previous curriculum policies, because it does not disguise its biased view of Teacher Education ranked education. The proposal would be the displacement of the understanding of the pedagogical training work beyond the theory/practice dichotomy, from the narrative as a methodological device of the empirical disciplines, identified as laboratories and internships, in the Normal Course, in the perspective of curriculum production as a space for enunciation of cultures. In this context, some authors will influence the theoretical framework of this work, such as Daniel Hugo Suárez (2023), who contributes with the reflection of methodological alternatives for the listening-action of the narratives of teachers, with the assumption of the narrative process as formative and performative; and the author Iris Verena Oliveira (2020), with work with experience groups; in addition to post-structuralist conceptual links, such as 2007; 2007a).

Keywords: narrative; teacher education; curriculum; culture.

Jüküjia Palitpütchiru'u

Ashajalaakat tüü, jüchejaaka achiki jia osoirire'era ekii jünain jupounuase Karaloutta Jo'uuchonkat (2013) jünain nekirajaaya ekirajülii jukua'ipalu'u ekirajawaa chayaa Rio de Janeiro, jünainjee jütsüin na'yataain ekirajülii jünain Jukua'ipa Ekirajia Juttianain Achejawaa Kasa Mochoojuusalü (JEJAKM), eere juku'yamajünüin tü cheujaaka jalakuoluinjanain ekirajaain na ekirajüliikana. Jünüikinainjee jütsüin karalouttakaa, aitayaasüjee mainmakuoluin jüshanala ekirajawaa chayaa brasilpa'a, jünülianainjee ekirajüneeka, e'iyalaasü jünüiki nekirajaayapala na ekirajüliikana jukua'ipalu'u nekii kapüleeyaaka peipawaa julu'u piamakua anakua'ipalü aapajiraya: karalouttalujutka jee akua'ipa'alaaka, Cheujaasü atüjaana a'u jiain tü 'palitchonka' jiain jünüliamaain atüjalaa ere'ettünaka jüpüla akuyamajaa wanee ekirajawaa jünainjee jujutaaya ekiirujutu jekennuuka julu'ujee akua'ipaa katsüinsükat mmapa'a eere juku'yamajünüin. Anasü osoirire'era ekii jünain juntanaje'eria cheujaaka jünain jünüliama'a karaloutta, jukua'ipalu'u eeshii waya jüpüla amulouja kasa anaka jüpüla ayaleraa tü juchuntaaka akua'ipa akatsüinjatka, maka jaa'in wanee kasa matsasü, ansüle'eraka tü aapajaaka jünainjee tü aküjalaaka, ji'ireeya ounajiraa jünüliama'a karaloutta mantuujaka (Certeau, 2016). Jünüikinainjee jütsüin karalouttakaa, a'itayaasüjee mainmakuoluin jüshanala ekirajawaa chayaa brasilpa'a jüchikua jünülia ekirajüneeka, e'iyalaasü jünüiki nekirajaayapala na ekirajüliikana jukua'ipalu'u nekii kapüleeyasü peipapa'ain julu'u piamakua anakua'ipalü aapajiraya: karalouttalujutka jee akua'ipa'alaaka, Cheujaasü atüjaana a'u jiain tü 'palitchonka' jiain jünüliamaain atüjalaa ere'ettünaka jüpüla aku'yamajaa wanee ekirajawaa jünainjee jujutaaya ekiirujutu jekennuu julu'ujee akua'ipaa katsüinsükat mmapa'a eere juku'yamajünüin. Anasü osoirire'era ekii jünain juntanaje'eria cheujaaka jünain jünüliama'a karaloutta, jukua'ipalu'u eein waya jüpüla amulouja kasa anaka jüpüla ayaleraa tü juchuntaaka akua'ipa akatsüinjatka, maka jaa'in wanee kasa matsasü, ansüle'eraka tü aapajaaka jünainjee tü aküjalaaka, ji'ireeya ounajiraa jünüliama'a karaloutta mantuujaka (Certeau, 2016). Anüikiikat jiaja'a ja'ujee tü Jünüliamaaka Karaloutta Palitchon amüloujasü jünüikimaajatü akua'ipa katsüinsükat jee apashii ekirajeeka juumainpa'a Rio de Janeiro, alana'aleesia juulia tü jukua'ipakat jütsüin jünüliama'a karaloutta jümaiwa, ja'ujee nnojoluin juujulajüin a'u tü shokotoyaaka nekirajialu'u na ekirajaashiikana jünain ekirajawaa yaletajiraayaka aa'inpala. A'yatawaakat jiaja'a ansüle'era jünüikimajatü Jü'yataala jikirajia ekirajawaa chalu'uttata jünain tü kopolojiayaaka akaralouttajuushi/oulakajuushi, jünainjee tü aküjalaakat, maka jaa'in wanee ju'unajiria

jukua'ipapala akua'ipa'alaa, eraajuushika maka jaa'in jukolochojia karaloutta jee jujutaaya wanee ekirajawaa, julu'u tü Eepu'uka Ekirajialu'u, juchuntaayalu'u juku'yamala jünülialu'u karaloutta, maka jaa'in wanee asouttülee mmapüjatü akua'ipa'amaajatü. Yaaje yaa no'outku naa ashajülii kanüikeena jünain jükatsüinjia a'yatawaakat, maka naa'in Daniel Hugo Suárez (2023), niain osoirire'erüin ekii jüchiirua ju'unajiria a'yatawaakat jüpüla aapajaa-kasoutülee jünain naküjala ekirajülii, jünainjee jületse jüyanamain aküjalaakat, maka jaa'in ekirajawaa jee eejirawaa júnain ekirajawaa; jee tü ku'yama Iris Verena Oliveira (2020), ayanamajaakat namaa kojuyeshii ka'yataalashii; mataaaja jiaya'a, eesü jüpüla jikerotia na'yataala nachipünaajana apansaajülii., maka jaa'in jime'erain ko'oi-wüichiise (Deleuze; Guattari, 2007; 2007a).

Pütchi katsüinsükat: jünüliama'a karaloutta, akua'ipaa, ekirajawaa, ekirajaalii jünainn aküjalaa.

Contexto do texto: por que mínimo?

"Não pode haver ausência de boca nas palavras:
nenhuma fique desamparada do ser que a revelou.
(...) Não gosto de palavra acostumada".
(Poema: O livro sobre nada. Manoel de Barros, 2023).

Qual a importância da palavra narrada na formação docente? Essa questão central moveu as inquietações deste trabalho, que resultou no projeto aprovado para o Doutorado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no qual, no momento, me encontro estudando para fazer os devidos ajustes teóricos e metodológicos para esta pesquisa. Neste sentido, emergiu o desejo de refletir sobre os atravessamentos curriculares construídos a partir das experiências como professora de disciplinas pedagógicas do Curso Normal no Instituto de Educação Governador Roberto Silveira e no Colégio Estadual Graham Bell, na cidade de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro, onde trabalhei com a disciplina de Práticas Pedagógicas e Iniciação à pesquisa (PPIP), na qual se organizam os estágios necessários à formação.

Considero que existem muitas limitações em um texto escrito. Há palavras que não alcançam de forma completa os desejos docentes. Toda palavra, ao significar, captura um sentido, uma significação que dá conta, provisoriamente, do que se propõe. Neste sentido, a leitura de um documento curricular sempre será um movimento de propor problematizações, movimento esse que não se contenta com os sentidos superficiais e ingênuos dados às palavras.

Neste seguimento, ao ser convocada para assumir o cargo de professora de disciplinas pedagógicas em 2016, pesquisando o documento curricular das disciplinas de laboratórios, que assim como as disciplinas de Práticas de Pedagógicas são interligadas e compreendem a carga horária necessária para o cumprimento dos estágios supervisionados, com a finalidade de elaborar o plano de curso anual desses componentes curriculares, a primeira inquietação que senti foi com o nome "Currículo Mínimo". Já que as discussões em âmbito federal falavam em parâmetros, diretrizes e base, por que o discurso normativo da formação docente no âmbito da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro intitulava como "mínimo" o corpo de conhecimentos?

> Ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem, sempre se criticou a enorme valorização que a teoria (conteúdo) exerce sobre a prática (realidade). Nos cursos de formação docente, esta constatação aparece nas pesquisas que tratam sobre as dificuldades daqueles que, pela primeira vez, assumem o desafio de uma sala de aula real. O Estágio realizado durante o processo de formação é sempre supervisionado e acompanhado pelo professor titular. No entanto, após a formatura, as observações feitas, as aulas assistidas, os relatórios e as atividades discentes servem de subsídio teórico (igualmente importante e necessário no processo de formação) que acabam por não responder, satisfatoriamente, às questões do cotidiano escolar. (Currículo Mínimo, 2013b)

Ao prosseguir a leitura do documento, mais inquietações surgiram no sentido de compreender que existe uma tradição em classificar o Curso Normal, instituído como lócus de primeira formação docente, enquanto um espaço de formação de enfoque empírico, como se o trabalho pedagógico pudesse prescindir da teoria.

Há, claramente, no discurso normativo, a despeito de toda produção acadêmica brasileira em relação aos currículos, a perspectiva de que escola normal ainda está organizada em um impossível antagonismo entre dois vieses que, por sua natureza, estão imbricados: teoria versus prática.

Outrossim, o argumento é de que o Currículo Mínimo é uma expressão das políticas públicas de educação no âmbito do estado do Rio de Janeiro ainda mais perversa do que as políticas curriculares anteriores, pois não disfarça a sua visão parcializada e dicotômica da formação docente de educação ranqueada. Surge a partir do momento em que o Curso Normal é invisibilizado como possibilidade de formação docente nos documentos oficiais do Ministério da Educação, até porque a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN n.º 9.394/96, instituiu a década da educação, e ao final dela só seriam admitidos professores com formação em nível superior. As políticas públicas subsequentes não deram continuidade ao fim dessa modalidade de formação docente, mas a valorização necessária não veio.

Trata-se de um cenário deveras incômodo para os atores de chão da escola, em que esses profissionais que se veem sem diretriz dialógica, desmerecidos em sua caminhada profissional. Nessa lógica, faz-se necessária a produção de um outro currículo que questione o escrito, o normativo, que dialogue com suas premissas identitárias, provocando deslocamentos, permitindo a expressão de singularidades outras. É importante perceber que o "mínimo" se trata de elenco de conhecimentos convocados a produzir uma educação inspirada nos acessos neoliberais da política daquele momento, em que o governo do partido de direita MDB (Movimento Democrático Brasileiro) esteve à frente na liderança, de 2007 a 2018. Neste caminho, para problematizar essa construção curricular coisificada, trago o pensamento de Macedo e Pereira (2017):

> Ao tratar o problema pelo viés da inclusão de conteúdos, desponta uma compreensão de currículo como listagem de conteúdos pensada por uns e executada por outros, na contramão das discussões sobre práticas curriculares referenciadas ao longo desse texto (Macedo, 2018). Além disso, chama à atenção

> a perspectiva de currículo como repertório, numa ideia de cultura como coisa. (Macedo; Pereira, 2017, p. 17)

Não obstante, se faz necessário tensionar as tentativas liberais de reduzir ao mero embate a relação teoria e prática na elaboração do currículo da formação docente, a partir de uma perspectiva fetichista de mercado, em documentos baseados nos desejos dos organismos internacionais de avaliação, nos quais o resultado é mais importante que o processo, fomentando, ainda que uma autonomia relativa é uma escolha de formar para as necessidades do mercado, desconsiderando singularidades e idiossincrasias, pois, de acordo com Laval (2004):

> A economia foi colocada, mais do que nunca, no centro da vida individual e coletiva, sendo os únicos valores sociais legítimos dos da eficácia produtiva, da mobilidade individual, mental e afetiva e do sucesso pessoal. Isso não pode deixar ileso o conjunto do sistema normativo de uma sociedade e seu sistema de educação. (Laval, 2004, p. 15)

Assim, cabe refletir sobre atravessamentos necessários neste currículo, no sentido de podermos elaborar alternativas para superar o que o normativo propõe como mínimo-resultado, enviesando a escuta de narrativas como possibilidade de operar um currículo enquanto elemento “insaisissable’’ (Certeau, 2016).

Trabalho com narrativas como dispositivo metodológico: escutas necessárias para romper com o mínimo

A organização de disciplinas do Currículo Mínimo do Curso Normal da rede estadual de ensino divide-se em duas vertentes: 1. Disciplinas do Ensino Médio; e 2. Disciplinas pedagógicas. As disciplinas pedagógicas estão decompostas em: a) Fundamentos da educação; b) Conhecimentos didáticos metodológicos; c) Laboratórios pedagógicos; e d) PPIP. Destarte, esses dois últimos blocos estão inseridos na organização dos estágios supervisionados. Neste sentido, mais do que cuidar da parte burocrática necessária à disciplina, assistir às aulas práticas e realizar a leitura de relatórios de observação, era preciso cuidar, em especial, dos momentos de escuta das observações realizadas por professorandas e professorandos no decorrer dos estágios. Não obstante, é importante observar no Currículo Mínimo um certo prejuízo em relação à dinamização de disciplinas teóricas e práticas. Há certa sugestão no enfoque na valorização da prática pedagógica, como se esta não estivesse prenhe de teoria.

Além disso, é possível observar um enfoque no sentido de forjar o cidadão, futuro docente, a partir de uma visão de mundo em que há a predominância da hegemonia neoliberal, o ser humano ideal que é possível projetar e que é uníssono, por mais que o documento normatize numa compreensão de que o futuro professor e a futura professora sejam autônomos. No entanto, a partir de um elenco de conhecimentos a partir dos quais será produzido o currículo instrumentalizador, ou seja, a única fonte de construção almejada da identidade docente, limita-se qualquer debate sobre possibilidades criadoras e autorais do futuro docente.

> (...) ressalta-se a inclusão de espaços efetivos visando a preparar os futuros docentes para a promoção de uma educação inclusiva e para a construção do conhecimento, numa abordagem que permitisse diálogos entre os componentes curriculares, a realidade da sala de aula e o perfil de profissional da escola que desejamos projetar. (...) O objetivo da disciplina não é se constituir em uma "receita" a ser aplicada pelo(a) professor(a) de forma mecânica e sim instrumentalizar os(as) futuros(as) professores(as) para se tornarem autônomos na importante tarefa que é lidar com a infância. (Currículo Mínimo, 2013b, p. 2-4, grifos nossos)

No documento em questão, há uma escrita crítica, apresentando indicações de que no currículo anterior existia a valorização superestimada da teoria, relegando à prática um papel secundário ou inferior. Contudo, uma análise mais criteriosa do escrito atual permite problematizações interessantes para se entender o que se propõe nas entrelinhas do documento, pois "espera-se aproximar a prática à dimensão teórica, para conhecer e refletir melhor sobre o fazer docente" (Currículo Mínimo, 2013b, p. 3). Ainda que se perceba a intenção de ligar teoria e prática, de não oposição, segue constituindo-se em uma percepção divisória, apartada, que busca aproximar e não entrelaçar, que procura avizinhar as noções ou dimensões, impondo um limite, um afastamento. Acompanhando essa ideia, a inspiração vem do trabalho com narrativas de professores quilombolas na Bahia, da professora Íris Verena Oliveira (2020, p. 12): "a educação foi pensada como leitura de mundo a partir de um horizonte duplo de referências composto por signos, que a universidade não domina e por outros que não compõe o repertório da comunidade". Assim como a universidade precisa se emprenhar do repertório da comunidade, não sendo percebidos como apartados, as dimensões empíricas e teóricas não existem de modo arredado.

Neste sentido, a questão inicial que se coloca é a organização do trabalho pedagógico do professor formador como uma terceira via à escuta das narrativas de docentes e futuros docentes. A proposta seria o deslocamento do entendimento do trabalho de formação pedagógica para além da dicotomia teoria/prática, a partir da narrativa como dispositivo metodológico das disciplinas empíricas. Estas são identificadas como laboratórios e estágios, no Curso Normal, vistas como produção do que Frangella (2009, p. 2) propõe, inspirada em Bhabha: o currículo como enunciação da cultura "possibilidade de outros tempos de significado cultural e outros espaços narrativos". Nesta perspectiva, procura-se mobilizar a problematização das práticas curriculares sugeridas no Currículo Mínimo, utilizando os espaços narrativos como produção criativa das professorandas e dos professorandos, reconhecendo esses espaços como currículo não-mínimo, como currículo plural. A experiência de Suarez (2023) ajuda a compreender que:

> Los docentes dan cuenta del "currículum vivido", nos hablan de ámbitos de creación, re-creación y resignificación que configuran una trama, donde lo emergente cobra un lugar fundamental. El currículum es pensado, transitado y narrado como experiencia, como lo que nos afecta y acontece con aquello que sucede y está planeado, con lo imprevisto y con lo que nos deja huella. (...) A su vez, el dispositivo habilitó para los docentes una posición distinta de la habitual:

> la de actores centrales de la producción pedagógica y como autores protagonistas en la tarea de contar sus experiencias. (Suarez, 2023, p. 12)
>
> Os professores dão conta do "currículo vivido", falam-nos de áreas de criação, recriação e ressignificação que compõem uma trama, onde o emergente assume um lugar fundamental. O currículo é pensado, percorrido e narrado como experiência, como aquilo que nos afeta e acontece com o que acontece e é planejado, com o imprevisto e com o que nos marca. (...) Ao mesmo tempo, o dispositivo possibilitou aos professores uma posição diferente da habitual: a de atores centrais na produção pedagógica e de autores protagonistas na tarefa de contar suas experiências. (Suarez, 2023, p. 12)

Suarez (2023), a partir da sua experiência, mostra a importância do trabalho com narrativas na formação continuada de professores e professoras na Argentina. No âmbito das políticas públicas, enquanto estava como Coordinador del Programa de Desarrollo Curricular, no Ministerio de Educación de la Nación, percebeu o quanto a reconstrução em primeira pessoa das lembranças dos fazeres e saberes operados em sala de aula, na escuta coletiva, pode ser condutora e multiplicadora de saberes pedagógicos compartilhados. Por conseguinte, desmistifica-se a noção de que a prática se constitui de forma autônoma da teoria, ao falar sobre suas referências empíricas e do cometimento delas que só se permitem a partir de visões teóricas que engendramos, mesmo que instintivamente.

Neste sentido, a partir de uma perspectiva de deslocamento, propõe-se a superação da visão colonizadora de instrumentalidade na formação docente por uma outra elaboração das disciplinas empíricas e teóricas, de entrelace, superando a dicotomia. Suárez (2023) contribui para refletir alternativas de metodologias de encontro à escuta-ação das narrativas de professores e professoras. Por extensão, penso na importância desses dispositivos na formação inicial, assim como na continuada.

O que propus, enquanto professora de disciplinas pedagógicas do Curso Normal, era que o momento de escrita fosse também momento de escuta. Ao trabalhar os relatórios de observação de estágio das professorandas e professorandos, era oportunizado um momento para ouvir os tópicos dos relatórios, com a permissão para que quem quisesse, gravasse para ouvir depois, com o objetivo de uma reescrita mais fluida e mais pujante. Percebe-se que a fala é sempre mais rica do que a escrita, que a escrita limita o que a oralidade decifra através de opiniões ou de percepções que o papel, por vezes, inibia. A operação do professor-formador é arranjar a organização de espaços e momentos, dentro do tempo disponibilizado na matriz curricular para estas disciplinas, para propiciar a ação-formação docente. Para Suarez (2023), esse processo é formativo, autobiográfico e autoformativo, nessa esteira, também performativo, na medida em que pode produzir formas de se constituir docente em seu contexto histórico.

Como se produz o mecanismo de "lavar a mãos" nos documentos curriculares, na ocorrência de publicação de uma lei para garantir a inclusão de determinadas culturas não hegemônicas, apenas a publicação de uma lei não garante que "no chão da escola" a implementação do desejo legal aconteça. No entanto, o que foi produzido ainda é currículo, mesmo com apagamentos, com culturas deslegitimadas e apagadas,

refletindo outras culturas. Um exemplo disso são as comemorações do "Dia do índio" nas escolas públicas, com as crianças indo para casa, fantasiadas numa alusão equivocada aos povos originários, uma visão ainda muito presente nas escolas de viés simplista e reducionista acerca das culturas espoliadas; como também a Semana da Consciência Negra, que promove comemorações no mês de novembro. Trata-se, portanto, de reflexos superficiais do que as Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 devem garantir em relação à importância da contribuição dos povos africanos e originários à nossa cultura enquanto nação.

Neste sentido, é interessante o trabalho realizado pela pesquisadora Íris Oliveira (2020) na formação de professores quilombolas na Bahia, podendo, inclusive, inspirar novas perspectivas de organização das disciplinas do currículo de formação de professores, que aproveitem a escuta desses sujeitos. Com o dispositivo metodológico grupos de experiências se oportuniza a fala de educadores', para compreensão e reflexão do currículo que se constitui nessas comunidades.

Narrativas-ficção como desvãos 'insassisable' dos documentos curriculares

As narrativas não serão fidedignas ao vivido, tampouco serão detalhadas. Neste sentido, não devem ser interpretadas como simulacro da realidade. Na verdade, não existe essa pretensão em nossa proposta de escuta. Não é interessante traduzir literalmente as possibilidades de experiências curriculares, mas, certamente, as narrativas traduzem indícios do tempo, do espaço e do contexto vivido.

A partir dessa ideia, problematizo a tradução de ficção em Certeau (2016, p. 45), dos "quatro funcionamentos possíveis da ficção no discurso do historiador", que ao escrutinar esse conceito em relação à história, à realidade, à ciência e, finalmente, ao que mais aqui interessa, ao "propre'', que para a língua portuguesa foi traduzido como "limpo", realiza uma reflexão da cientificidade da ficção e sua utilidade para interpretações em pesquisas científicas em que as narrativas são o mote.

> 4. La fiction et le « propre ». La fiction est enfin accusée de ne pas être un discours univoque, autrement dit de manquer de « propreté » scientifique. Elle joue en effet sur une stratification de sens, elle raconte une chose pour en dire une autre, elle se trace dans un langage dont elle tire, indéfiniment, des effets de sens qui ne peuvent être ni circonscrits ni controles. (Certeau, 2016, p. 45)
>
> 4. A ficção e o "limpo". A ficção, por último, acusada de não ser um discurso unívoco ou, dito por outras palavras, de carecer de "limpeza" (propreté) científica. Com efeito, ela lida com uma estratificação de sentido, relata uma coisa para exprimir outra, configura-se em uma linguagem da qual extrai, indefinidamente, efeitos de sentido que não podem ser circunscritos, nem controlados. (Certeau, 2016, p. 47-48).

A outra possibilidade de tradução de "propre'' seria "próprio", remetendo ao sentido de "propreté scientifique'': propriedade científica. Desta maneira, entende-se a "limpeza" como capacidade da análise da narrativa possuir compromisso de ser científica sem ser fixada, de ser instrumento de análise da palavra, do contexto do

ocorrido e, também, do contexto em que é lido. Ela rompe com a perspectiva moderna de busca da verdade única. A impossibilidade de controlar a verdade, como ilusão moderna, no conteúdo narrado, permite perceber a ficção como parte constitutiva da narrativa.

Nesses termos, a ficção permite, em parte, apreender das falas os contextos históricos em que os narradores viveram, sem compromisso com a realidade ou veracidade do fato narrado. A ficção deseja apresentar o conteúdo ficcional produzido – que também diz muito sobre a caminhada formativa de professores e professoras – como elemento "insaisissable" do currículo, inacessível a determinações apriorísticas. A indeterminabilidade da produção ficcional é o viés de onde se percebe as narrativas enquanto instâncias que podem trazer nos discursos as imaterialidades impossíveis de serem determinadas de antemão nos documentos curriculares:

> Elle se meut, insaisissable, dans le champ de l'autre. Le savoir ne s'y trouve pas en lieu sûr, et son effort consiste à l'analyser de manière à la réduire ou traduire en éléments stables et combinables. De ce point de vue, la fiction lèse une règle de scientificité. C'est la sorcière que le savoir travaille à fixer et classer, en l'exorcisant dans ses laboratoires. (Certeau, 2016, p. 45).

> Movimenta-se, imperceptível, no campo do outro. Nessas circunstâncias, o saber não encontra lugar seguro e seu esforço consiste em analisá-la de maneira a reduzi-la ou traduzi-la em elementos estáveis e combináveis. Desse ponto de vista, a ficção lesa uma regra da cientificidade: é a feiticeira que o saber se empenha em fixar e classificar, ao exorcizá-la em seus laboratórios. (Certeau, 2012, p. 48).

Perceba que o tradutor utiliza, para o termo "insaisissable'', a palavra "imperceptível", para a qual existe uma palavra equivalente no francês imperceptible. De fato, "insaisissable'' também tem sido traduzido como inacessível ("inaccessible"), intocável ("intouchable"), e não é função deste texto propor outra palavra, mas entender o quão interessante é a performatividade dos significados que contêm um único signo linguístico.

Um estudo um pouco mais aprofundado da palavra contribui melhor para o que significa a ficção num contexto de pesquisa. No caso das narrativas, a compreensão de falsas expectativas de fidedignidade no ato de ouvir e traduzir o currículo plural surge dessas mesmas, em tese, interpretando essas subjetividades.

Não obstante, "insaisissable" é um termo que surge do século 18 e deriva da palavra "saisir" (agarrar), verbo transitivo e nominal, do século XI, que tem origem "do antigo alto alemão "sazjan": atribuir a alguém (Dictionnaire de L'académie Française, 2023). Entre os sentidos que procedem de "saisir", dois interessam bastante:

> 3. Pegue alguém ou algo para que você possa carregá-lo, erguê-lo, segurá-lo, etc. Segure uma caçarola pelas alças para removê-la do calor. Para realizar essa figura, o skatista agarra a parceira pela cintura. Os dois judocas se agarraram pelas mangas do quimono.

▪ Especialmente. Marinha. Segure, fixar algo por uma corda, encordoamento. Inserir material, um recipiente.

4. Apreender, distinguir pelos sentidos. A partir daqui, compreendemos toda a paisagem com um olhar. Só consegui pegar trechos da conversa deles.

▪ Fig. Projete com clareza, entenda. Uma nuance difícil de entender. Ela entendeu perfeitamente a minha intenção. Não compreender o significado de uma pergunta. O pintor entendeu a semelhança entre os dois irmãos. (Dictionnaire de L'académie Française, 2023a)

A palavra "saisir" indica algo paupável, agarrável, no sentido físico de "pegar com as mãos", como também algo que perpassa pelos sentidos intocáveis, como ouvir, ver, entender. Essa separação dos sentidos sugere a multiplicidade de significados que emergem para nossa compreensão de um currículo plural. À vista disso, depreende-se que este é "insaisissable", na medida em que é inagarrável a priori e é inapreensível quando narrado. Neste sentido, é da ordem da impossibilidade a definição, não há garantias de efetivação do prescrito e da fidedignidade do narrado. É sempre devir:

2. Que não pode ser apreendido, apreendido, que escapa constantemente. Um ladrão esquivo. O inimigo era esquivo. Os fugitivos permaneciam foragidos.

3. Fig. O que não pode ser claramente percebido pelos sentidos ou pelo entendimento. A nuance entre esses dois termos é quase indescritível. Fam. Dito de uma pessoa cujo caráter é esquivo, cuja conduta parece incompreensível. (Dictionnaire de L'académie Française, 2023)

Nesta perspectiva, as definições de "dizendo e o dito", em Lévinas (Haddleston, 2021, p. 35), mobilizam reflexões sobre os espaços narrativos, onde o narrar se constrói ao visitar o momento falado, com suas peculiaridades. Ouvir o dito é habitar o outro temporariamente, fixar provisoriamente significados. A escuta de narrativas é um movimento de preocupar-se mais com o dizendo, na medida mesma em que este é o agenciamento da ficção, tornando-se dito:

O dizendo designa aquilo que na linguagem transborda dos limites do ser e os sinais da proximidade simultânea (...). O dizendo é o excesso da linguagem, sua abertura e resistência a um único e restrito conjunto de significados. O dito, por sua vez, é a expressão de uma essência, um tema ou conteúdo; ele nomeia o movimento da linguagem em direção à identificação e à contenção de seu referente. (Haddleston, 2021, p. 35)

Esse movimento de rompimento com a cientificidade tradicional mobiliza o agenciamento de outras perspectivas epistemológicas, como também outros olhares ontológicos e éticos em relação ao estar no mundo, ao estar na sala de aula, ao produzir currículo. Não obstante, aprecia-se a metáfora vespa-orquídea, de Deleuze e Guattari (2007a, p. 87), "devir não é ser", que os autores utilizam para interagir com os conceitos de aliança e filiação: "há um bloco de devir que toma a vespa e a orquídea, mas do qual nenhuma vespa-orquídea pode descender" (Deleuze; Guattari 2007, p. 19). Nessa esteira, compreende-se que essa relação não produz por descendência, mas é

uma interação, agenciamento da palavra por aliança. Então, argumenta-se que as narrativas das práticas curriculares, como elemento 'insaisissable' do currículo, não se produzirão de modo fixo. Não são, de modo algum, possíveis de serem acordaçadas; são imperceptíveis e inapreensíveis. Por isso, são ciência, são interações que não ambicionam medição, estratificação ou delimitação. Até porque não podem ser fidedignas, mas precisam ser compreendidas através do que devem. São blocos de devir, engendram alianças. Entender como esse movimento produz o currículo como enunciação da cultura é tarefa dos professores formadores.

Para compreender essa relação é preciso romper com a cientificidade moderna, estrutural. Depreende disso que "se o escritor é um feiticeiro é porque escrever é um devir" (Deleuze; Guattari, 2007, p. 19), os artífices do currículo também o são. É preciso reconhecer que a ciência moderna não dá conta de outras ontologias, e que a ficção "é a feiticeira que o saber se empenha em fixar e classificar, ao exorcizá-la em seus laboratórios" (Certeau, 2012, p. 48), mas, ainda é saber, é currículo que nunca deveria ter como epíteto, como diria Manoel de Barros (2023) a "palavra acostumada": mínimo.

"Há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas.
Uma palavra abriu o roupão pra mim.
Ela deseja que eu a seja."
(Poema: O livro sobre nada. Manoel de Barros, 2023)

Referências bibliográficas

Brasil. Lei n.º 11.645, de 10 março 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Pesquisa em 27/02/2024: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.

Brasil. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Pesquisa em 27/02/2024: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm.

Certeau, M. de (2012). História e psicanálise: entre ciência e ficção. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Certeau, M. de (2016). Histoire et psychanalyse entre science et fiction. 3. ed. Éditions Gallimard.

Currículo Mínimo (2013). Caderno de conhecimentos didáticos metodológicos. Rio de Janeiro. Pesquisa em 27/02/2024: 44.conhecimentos didáticos metodológicos.pdf (cepacbreves.com.br)

Currículo Mínimo (2013a). Caderno de fundamentos da educação. Rio de Janeiro. Pesquisa em 27/02/2024: https://pt.scribd.com/document/460485892/FUNDAMENTOS-DA-EDUCACAO-livro

Currículo Mínimo (2013b). Caderno de laboratórios pedagógicos. Rio de Janeiro. Pesquisa em 27/02/2024: https://docplayer.com.br/135317586-Curriculo-minimo-2013-curso-normal-formacao-de-professores-laboratorios-pedagogicos.html

Currículo Mínimo (2013c). Caderno de Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa. Rio de Janeiro. Pesquisa em 27/02/2024: https://docplayer.com.br/128419953-Curriculo-minimo-2013-curso-normal-formacao-de-professores-praticas-pedagogicas-e-iniciacao-a-pesquisa.html

Barros, M. de (2023). O livro das ignorãças. Rio de Janeiro: Record. Pesquisa em 27/02/2024: https://prosaempoema.com/2010/12/13/poesia-o-delirio-do-verbo/.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2007). Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia (Volume 4). Coordenação de tradução: Ana Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. 34.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2007a). O Que é a Filosofia? Tradução: Bento Prado Jr., & Alberto Alonso Muñoz. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34.

Dictionnaire de L'académie Française (2023). Insaisissable. Pesquisa em 27/02/2024: http://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9I1416.

Dictionnaire de L'académie Française (2023a). Saisir. Pesquisa em 27/02/2024: https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9S0189.

Frangella, R. de C. P. (2009). Currículo como local da cultura: enunciando outras perspectivas em diálogo com Homi Bhabha. In: 32ª Reunião da Anped.

Frangella, R. de C. P. (2020). "Muitos como Um": políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir. Educar em Revista, Curitiba, v. 36. Pesquisa em 27/02/2024: https://www.scielo.br/j/er/a/HGLQSkbzfd9N3RktVzy6GMR/?format=pdf

Haddleston, J. (2021). Pós-colonialismo. Petrópolis: Vozes.

Laval, C. (2004). A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta.

Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). Teorias de currículo. São Paulo: Cortez.

Macedo, E., & Pereira, M. Z. (2017). O currículo no portão da escola. In: MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago (Org.). Currículo, sexualidade e ação docente. 1. ed. Rio de Janeiro: DP et alii. (p. 17-44).

Oliveira, Í. V. (2020). História para ninar gente grande: currículo e formação de professores quilombolas. Revista Exitus, Santarém, vol. 10, p. 1-30, e020017. Pesquisa em 27/02/2024: http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v10/2237-9460-exitus-10-e020017.pdf

Suárez, D. H. (2023). El giro pedagógico en el Currículum, la formación y el oficio de enseñar: experiencias, principios e inspiraciones con investigaciones narrativas en educación. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 21, p. 1-24. Pesquisa em 27/02/2024: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/60011

Biodata

Waleska Rodrigues Costa: Mestra em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (UERJ). Doutoranda em Educação (UERJ-Proped). Possui especializações em Metodologia do Ensino (UERJ) e em Psicopedagogia (UCAM). Licenciada em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar pela UERJ. Possui experiência como professora da Educação Básica, com ênfase nas classes de Educação Infantil e de alfabetização em escolas localizadas em periferias urbanas, como Professora da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No Ensino Médio - Curso Normal, exerceu o cargo de Professora de Disciplinas Pedagógicas do Curso Normal da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. No Ensino Superior realizou a atividade de Tutoria Presencial das Disciplinas Fundamentos da Educação I, II e IV para Licenciaturas, oferecido pela UERJ, através da Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ, no Pólo Duque de Caxias (Modalidade de Educação à Distância).
Currículo lattes: https://lattes.cnpq.br/2847685624044493
Professora Especialista da rede municipal de ensino de Duque de Caxias-RJ/Brasil
Supervisora Escolar da rede municipal de ensino de Queimados- RJ/Brasil

Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 18 N.º 35 (julio-diciembre), 2024, pp. 204-211
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.11443051

Recibido: 10-03-2024· Aceptado: 25-04-2024

Universidad y transformación social

University and social transformation

Jikii Ekirajiapülee Mulousükat jee juwanajaaya nakua'ipa wayuu

Abdiel Rodríguez Reyes
https://orcid.org/0000-0001-9186-0986
abdiel.rodriguezreyes@up.ac.pa
Universidad de Panamá, Panamá, Panamá

Resumen

En este breve artículo hacemos un análisis sobre papel que debe jugar la universidad en la transformación social. Es importante la toma de conciencia, la crítica al orden vigente, pero también la creatividad para diseñar las condiciones de posibilidad de la transformación social. La universidad es un espacio de contradicciones, pero también abierto a la posibilidad de ser parte de los cambios que un país necesita.

Palabras clave: conciencia, creatividad, crítica, transformación, universidad.

Abstract

In this brief article, we analyze the role that the university should play in social transformation. It is important to become aware, to criticize the current order, but also to be creative in order to design the conditions for the possibility of social transformation. The university is a space of contradictions, but also open to the possibility of being part of the changes that a country needs.

Keywords: consciousness, creativity, critique, transformation, university.

Jüküjia Palitpütchiru'u

Julu'u palitchon ashajalaaka tüü, wainrüin wanee eirakawaa jüchikua jamüinjatüin jukua'ipa tü Jikii Ekirajiapülee Müleusükat jüpüla a'wanajawaa nakua'ipa na wayuukana. Anasü aikalee'era ekii, asouttaa jünainmüin lotuinjatüin tü eeka mo'utpüna yayaa, otta jiaya'a, e'iyateesü aku'yamala jüpüla aku'yamajaa jukua'ipa ji'iratia nakua'ipa wayuu. Tü Jikiikat Ekirajiapüle Müleusükat, wanee outkajaalee kantanajiraayayaasü aküjainru'u, akajatsa jutatuuin jüpüla jünainmünüinjatüin wanee awanajajaa cheujaaka jümüin wanee mma.

Pütchi katsüinsükat: aikale'era ekii, kakuyamalaa, kasouttülee, awanajawaa, jikii ekirajiapülee müleusükat.

La universidad como espacio para la transformación

En esta ocasión reflexionamos sobre la relación universidad y la transformación social. Si bien esto último nos remite ineludiblemente a Marx (1971), también hay que tomar en cuenta otros aspectos. Por cuestiones obvias, cuando hablemos de Universidad, en nuestro medio, vamos a tener en mente a la Universidad de Panamá, ese es nuestro marco de referencia, con sus luces y sombras. Para reflexionar al respecto, necesitamos tener una actitud crítica y autocrítica. Así avanzamos en la dirección correcta. Hay mucha autocomplacencia en la universidad.

La universidad es el espacio del conocimiento por excelencia, potencia la movilidad social, pero también es un campo de batalla ideológica. No es un territorio neutro. En muchas ocasiones como en nuestro caso, la universidad es el reflejo del país y, en ese sentido, hay mucho interés de por medio, partidistas, crematísticos etc., los cuales entorpecen su rol fundamental: del pensamiento crítico, del debate de ideas. Por lo tanto, cuando pensemos en la universidad no lo hagamos abstractamente, sino en relación con la sociedad y sus contradicciones.

La universidad de hoy, en el caso de Panamá, no es que siempre fuese así, en sus inicios fue liberal y cosmopolita; con el proceso torrijista, se hizo popular y, en la actualidad vemos con preocupación el avance del neoliberalismo. Ahora no podemos pensar la universidad como en la década de los setenta, sino en un contexto más amplio y complejo. Creo que, por la aceleración social (Rosa, 2016), si queremos hacer cambios, también necesitamos ser más acometedores en cuanto a su consecución, por ejemplo, si queremos figurar en los rankings regionales, si queremos estar posicionados en la opinión pública, estamos obligados a ser contundentes. Es palpable la pasividad con que hacemos las cosas en ese sentido y no actuamos con la contundencia requerida.

La universidad es un gran monstruo, el cual tiene que moverse. El neoliberalismo lo acecha. El objetivo del neoliberalismo es achicar el Estado y, por ende, también a sus instituciones. Por eso, vemos florecer universidades que no deberían llamarse tal, son otra cosa. En el ideal, el tema de la universidad es un tema serio, central para un país. Es una burla para la inteligencia, llamarle universidad a algunos centros privados que se hacen llamar universidades. Los gobiernos de corte neoliberal fomentan las universidades neoliberales, las cuales solo preparan a personas funcionalmente para el funcionamiento del sistema capitalista.

Las universidades privadas llamadas de garajes (o patito como en México), les hacen un gran daño a las universidades oficiales porque los jóvenes con el afán de tener un título van a esas universidades, aunque también hay buenas universidades privadas, pero son de elite, no se trata de satanizarlo, pero creo que los sectores de la clase trabajadora tienen que apostar por lo público y exigir una educación de alto nivel, tanto técnico como científico y también humanista.

Podríamos iniciar por allí, la formación en la universidad tiene que ser integral, ya lo es, tiene una formación holística, a través del núcleo donde se enseñe historia, ética, español, ambientalismo etc.… somos optimistas en pensar que a través de una

educación holística puede calar en la conciencia, ahora bien, eso no se logrará si no actualizamos los programas y no solo eso, también la forma en cómo enseñamos, es decir, la forma autoritaria de enseñar en que el profesor es la autoridad máxima, dueño absoluto del conocimiento, la educación y su enseñanza tiene que pensarse en varias dirección, no unidireccionalmente.

En la formación no podemos excluir la cuestión ideológica en sentido estricto. Y aclaremos esto porque este es un concepto proscrito en la opinión pública. Vamos a referirnos a dos pensadores al respecto. El primero de ellos es Destutt De Tracy (1830), francés, escribió un libro magnífico, *Elementos de ideología*. Es curioso que les dirige esa obra a los jóvenes, siempre se dice que los jóvenes son el futuro, pero realmente son el presente. Es importante resaltar que son los jóvenes estudiantes quienes esperan lo mejor de nosotros y estamos obligados hacer el trabajo.

Para Destutt De Tracy es lo mismo pensar que sentir, esto es muy interesante. Porque si lo traemos a colación con los problemas que nos atañen tenemos que decir: sentimos las injusticias porque pensamos. Entonces hay que reforzar la formación en pensar porque si bien en un primer momento De Tracy dirá que esto es factor natural, él luego incluirá otras facultades, sensibilidad, memoria, juicio y voluntad, y entonces, eso ya requiere mayor trabajo, porque para sentir las injusticia pongamos ese ejemplo, entonces necesitamos de esas facultades y es a través de la formación en la universidad un espacio entre otros, donde podemos trabajar la ideología en ese sentido, como la ciencia de las ideas con la cual potenciamos el pensar, pero también el sentir.

Marx es el otro referente de la ideología, con su entrañable compañero Engels, no pueden faltar estos pensadores, científicos y apasionados revolucionarios si queremos tener una formación crítica. Para Marx, en una acepción de ideología, esta es las ideas dominantes de las clases dominantes, es decir, cuando decimos esto es ideología, es porque hemos identificado que se están reproduciendo las ideas dominantes de las clases dominantes. Por ejemplo, van campeando valores del neoliberalismo como el individualismo en contra de la solidaridad, como lo privado sobre lo público. Entonces, eso también repercute en la gente, que luego se vuelve "social-conformista" (Roitman Rosemmann, 2003) y no quieren luchar por un sistema público eficiente, y preferimos mandar a nuestros hijos a escuelas privadas.

El problema con la ideología es la sobreposición de una sobre las otras. Las ideas dominantes de las clases dominantes se sobreponen sobre las otras ideas, diríamos aquellas de mayor carácter de justicia social y populares. La universidad se torna un escenario de lucha ideológica inevitablemente. En la universidad debe imperar la pluralidad ideológica. Ese es el ideal, la realidad es que ya ni siquiera el liberalismo sino el mismo neoliberalismo se sobrepone. En el terreno político eso se traduce como derecha y extrema derecha, no estemos buscando en otros lugares formas de neofascismo, ya nosotros tenemos nuestras propias expresiones. Como no somos una isla somos un reflejo de la sociedad. Como lo planteó el politólogo Harry Brown (2018), somos conservadores en lo social, pero en lo económico neoliberales, eso es una combinación letal para cualquier proyecto emancipador.

También hay otro aspecto que por cuestiones de tiempo y de temática no podré abordar, es el tema del eurocentrismo, la universidad es un espacio donde se reproduce el eurocentrismo. El eurocentrismo es cuando no pensamos a partir de nuestras realidades y exportamos teorías de otros lados en particular de Europa y Estados Unidos que fueron pensados en otros contextos y las queremos aplicar en los nuestros como un calco y copia. Además, en detrimento de nuestra propia producción intelectual, despreciamos lo propio y asumimos lo externo como si fuera una verdad universal infalible. Para estos casos me gusta una cita de René Dubos "piensa globalmente y actúa localmente" (Dubos, 1996), porque no se trata de rechazar lo externo, sino tomarse en serio lo propio y también el contexto. No es lo mismo el centro que la periferia, si bien vivimos en un mundo estructuralmente capitalista, este se expresa heterogéneamente, los riesgos cambian entre otros elementos.

La pregunta es ¿qué debemos enseñar en la universidad? Debemos tomarnos en serio el mandato de la universidad como la toma de conciencia crítica, y cuestionarnos sobre si realmente lo estamos haciendo, incluso nos debemos pregunta si eso es posible en las actuales condiciones sociales, políticas, económicas y culturales. Mientras más avanza el neoliberalismo y el conservadurismo en la universidad, menos alzaremos el objetivo señalado de transformar la sociedad. Es decir, no se puede ser conservador y neoliberal y tener una conciencia crítica, es incompatible. Puedes tener una conciencia del orden vigente. El neoliberalismo y el conservadurismo han calado muchísimo en la universidad. El problema es que pluralidad se ve menguada por el dominio neoliberal, se torna un discurso único, el políticamente correcto y lo aceptamos como si fuese algo natural.

Forjar la conciencia crítica

Ahora bien, esto que llamamos románticamente "conciencia crítica" podemos analizarla bajo el siguiente prisma, la universidad tiene la imperiosa obligación de formar profesionales con un alto perfil técnico y científico, pero también con una sensibilidad humanística. El problema es cómo lo llevamos a la práctica. Nos falta la voluntad. De esa es la facultad de la cual nos hablaba Destutt De Tracy. La voluntad de hacer realidad la misión, la visión e incluso los valores que plantea la universidad y que formalmente asumió.

Para que esa conciencia crítica se traduzca en la formación de los ciudadanos en un sentido pleno, que tenga esa formación técnica y científica, pero además la sensibilidad humanística, es importante un trabajo profundo y permanente. Otra vez tenemos que revisar los programas analíticos y sintéticos y ver si se corresponde con la realidad de hoy y esa misión, visión y valores. Ese es uno de los pasos entre otros tantos, pero imprescindible. La universidad por mucho tiempo se ha caracterizado como un factor importante para la movilidad social y eso está bien, si no cumplimos con esa otra parte, de la conciencia crítica, entonces estamos haciendo la mitad del trabajo. Eso bajo el supuesto que estamos formando profesionales con una alta capacidad técnica y científica. Falta trabajar en la otra mitad, fuertemente, en la dimensión humanista.

Aquí juegan un papel importante quienes tienen la fina convicción de que, sí es posible trabajar en la formación de "ciudadanos del mundo", permítaseme esa conceptualización de Adela Cortina (2014) o como diría otra gran filósofa, Martha Nussbaum (2019), hay que educar para la democracia. Ese es el punto. De lo contrario mejor ya colgamos los guantes. Pero de eso no se trata. La lucha es de largo aliento, si queremos ver resultados en un mediano tiempo, una generación, entonces dejemos de quejarnos y empecemos a trabajar ya, ahora mismo. Hay que tejer redes de trabajo colectivo, pero con el claro objetivo de formar a la gente bien. Educar para la democracia se tiene que hacer democráticamente con los niños, niñas y adolescentes, no imponerles nuestros prejuicios a ellos, sino aprender con ellos, salir en comunidad de la caverna de Platón, y contemplar la luz. Así la educación también es una ética, es un asunto de principios.

Como decía, la universidad no es ajena a las contradicciones de la sociedad, a las del Gobierno, en fin, es parte y está en relación. Debemos tener claro, tanto arriba, como desde las bases misma que le dan sustento a la universidad, cual es nuestro interés. Todos tenemos intereses, decía Jürgen Habermas (2023) que el interés de una ciencia social crítica es la emancipación. Esa conciencia crítica ideal de la que siempre hablamos tiene que traducirse en la emancipación de los jóvenes, cuando el joven sea un egresado debe ser ese ciudadano global o del mundo, preparado para la democracia, es decir, a donde sea sujeto de la historia.

Lo contrario a eso es el social-conformismo, es el pensamiento único. Es decir, el egresado se vuelve parte del engranaje del capitalismo, trabaja, trabaja y trabaja, adquiere un salario, adquiere bienes y servicios, tiene una familia, esa misma, se vuelve conservadora en lo social, y neoliberal en lo económico, así no tenemos potencialmente aliados políticos, sino adversarios ideológicos, porque campante el pensamiento único que no permite pluralidad y si no la hay tenemos una democracia muy muy restringida. Apresada por el clientelismo.

Podemos pensar en la transformación social, en la medida que podamos promover y proyectar un pensamiento crítico. Si no tenemos ciudadanos que sean críticos, no podemos pensar en transformaciones. La pluralidad es un elemento constitutivo del pensamiento crítico, el pensamiento único es lo contrario. Es la cerrazón a los horizontes pluriversales, a la complejidad del mundo. Hay que transcender al terreno político, de la acción. Una transformación supone la lucha política, o si no se queda en una mera abstracción.

Es importante trabajar la consciencia para estar preparados para la transformación. Las transformaciones no se logran por voluntarismos o aventurerismos. Las transformaciones llegan cuando las contradicciones se tensan a tal nivel de que las cosas se rompan. Cuando llegue ese momento, entonces, hay que tener las armas listas, me refiero a la trinchera de ideas. Cuando Marx dice que no es la consciencia lo que determina la vida, sino la vida lo que determina la consciencia, nos está diciendo que podemos ser los más inteligentes, los más iluminados, pero si la misma vida, y para ser más específicos, las necesidades no nos tocan a la puerta y la vemos cara a cara, no vamos a gritar, no vamos a luchar, porque estamos cómodos. Ahora bien, si

previamente tenemos una formación que nos de consciencia de las contradicciones, cuando estas estallen porque el sistema capitalista acabó con el metabolismo, entonces las luchas tendrán mayor consistencia.

Por una segunda reforma

Luego de más de un siglo, es hora de que nos planteemos una segunda reforma de Córdoba. La primera jugó un papel trascendental, la universidad liberal, cosmopolita, popular, crítica, se nos disuelve en las manos. Aún queda algo de eso, en el caso de la Universidad de Panamá, simbólicamente el menú de estudiantes, el bajo costo de la matrícula, incluso en el período más crítico de la pandemia se tomó la decisión de no cobrarla, fue muy gratificante escuchar esa noticia, que la universidad estuvo a la altura de los tiempos históricos. La reforma de 1918 planteó la necesidad de redimirse, dice el manifiesto: "las universidades han llegado a ser así fiel reflejo de estas sociedades decadentes", nosotros aquí no podemos darnos ese lujo, no podemos ser el reflejo y reproducirlo acríticamente. El texto en cuestión es muy interesante leerlo a la luz de nuestros tiempos.

Una segunda reforma de córdoba implica muchos cambios, la aceleración de la cuarta revolución cambia radicalmente nuestras realidades. Todos los procesos de producción, de convivencialidad son muchos más acelerados de como en el siglo pasado. Y eso hace o una que seamos más rápido en lo que tengamos que hacer o simplemente quedamos rezagados eso es lo que ocurre frecuentemente. Propuse en un artículo breve que escribí hace algunas semanas, que la universidad podría tener un tanque de pensamiento que tenga claro esto de la aceleración y las tareas de transformación presente. Al parecer no ha tenido suerte mi idea. Pensar en una segunda reforma es pensar no en hechos, sino procesos, y en algún momento tendremos que empezar. Debemos tener nuestro plan social de una universidad crítica, popular y transformadora.

Nuestro plan es cambiar la forma (los programas) y el fondo (cómo enseñamos), la reforma de Córdoba nos dice muy claramente y eso lo señalábamos en líneas anteriores. Es importante la vinculación espiritual, nos señala la reforma, del que enseña y el que aprende, y hoy tenemos que ser más claros en que la enseñanza no va sólo en una dirección. Y, lo espiritual no puede faltar, la compenetración más allá de lo material, lo espiritual es más profundo. Las redes se tejen más fuerte cuando lo espiritual se cruza. Aquí no lo estamos planteando en un sentido religioso. La espiritualidad también es la compenetración y plena concientización.

Otro tema que no puede faltar es el ribete popular. La universidad tiene que integrarse concretamente con el pueblo, con pueblo entendemos lo que nos enseñó Gramsci, pueblo es el bloque social de los oprimidos, son aquellos que necesitando no les dan auxilios económicos para hacerlos, mientras que a la elite también, allí todos están en la jugada, incluso los independientes. La universidad debe eliminar las trabas de tipo económicos y para ver un ejemplo concreto debe abrir más posibilidades para continuar con estudios de postgrado, que son costosos para gran parte del pueblo. Rodolfo Puiggrós (1974), era un fiel creyente que la universidad tiene que compenetrarse con

el pueblo y más específica y explícitamente, con los trabajadores. Ese es el carácter popular que no podemos perder y debemos potenciar.

Ya hemos abordado lo popular, para ir terminando, entonces, vamos a plantear la "crítica creativa" como nos enseñara nuestro querido maestro Enrique Dussel (2022). Debemos ser críticos del orden vigente, pero también ser creativos y propositivos. Hay suficientes razones para ser críticos del orden vigente y no reproducirlo acríticamente. Los cambios no se van a dar con una comunidad universitaria conservadora anquilosada, temerosa de los cambios por perder sus privilegios, lo cual aletarga todo, quizá no sea intencional, es más producto del miedo, la mediocridad y la ignorancia también, pero nada nos exculpa. En esas circunstancias, la crítica creativa tiene que nadar contra la corriente para no caer en el abismo de la entelequia capitalista.

La creatividad consiste en aprovechar los espacios que tenemos para potenciar la emancipación y la reforma que por la propia necesidad se hará inevitable. Muchas veces nos desviamos de los objetivos de formar a ciudadanos libres del mundo para que estos diseñen un mejor país. Ya no es tiempo para quejarse, sino de crear las condiciones de posibilidad fáctica para la transformación social, ese es nuestro tema central, no conformarnos con la realidad en que vivimos, donde campean las desigualdades y las injusticias, lo fundamental es diseñar creativamente una universidad y un país distinto.

La universidad no está jugando el papel que le corresponde en la sociedad, podría ser más potente su presencia en la agenda pública. Si queremos una universidad distinta, necesitamos hacer las cosas diferentes, habrá quienes quieren que todo cambie para quedar igual, pero también habrá quienes luchen por una universidad que sea la conciencia crítica de la nación, y de ser así, no habrá duda de que aportará a la transformación de nuestra sociedad.

Referencias bibliográficas

Álvarez, F., 2014. *La Universidad de Panamá y la formación profesional ético-humanista.* Panamá: Formación universitaria.

Ayala, R., 2022. Neoliberalismo, deriva autoritaria y universidad pública. En: R. Fragomeno, ed. *El neoliberalismo en sus trabajos y días.* San José: Editorial Arlekín, pp. 51-130.

Brown, H., 2018. *El vencedor no aparece en la papeleta.* Panamá: Editorial Descarriada.

Cortina, A., 2014. *Ciudadanos del mundo "Hacia una teoría de la ciudadanía".* Madrid: Alianza.

Destutt de Tracy, A., 1830. *Elementos de ideologia.* Caracas: En la imprenta de Valentin Espinal.

Dubos, R., 1996. *Los sueños de la razón.* Segunda ed. México: Fondo de Cultura Económica.

Dussel, E., 2022. *Política de la liberación. Volumen III. Crítica creadora.* Madrid: Trotta.

Habermas, J., 2023. *Conocimiento e interés.* Madrid: taurus.

Marx, K., 1971. *Manuscritos económicos-filosóficos.* México: Fondo de Cultura Económica.

Nussbaum, M., 2010. *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.* Buenos Aires: katz.

Roitman Rosemmann, M., 2003. *El pensamiento sistémico: Los orígenes del social-conformismo.* México: Siglo XXI.

Rosa, H., 2016. *Alienación y aceleración. Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía.* Buenos Aires: katz.

Biodata

Abdiel Rodríguez Reyes: Docente, Universidad de Panamá, Facultad de Humanidades, Departamento de Filosofía. Doctor, Universidad del País Vasco. Editor de la revista *Societas* de la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado, profesor del doctorado en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Panamá y profesor invitado en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 18 N.º 35 (julio-diciembre), 2024, pp. 212-227
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.11443095

Recibido: 23-02-2024· Aceptado: 27-04-2024

A Contribuição da Economia Ecológica para a Análise das Políticas Socioambientais Brasileiras no Contexto Latino-Americano

The contribution of ecological economics to the analysis of Brazilian socio-environmental policies in the Latin American context

Wanee aapajuushi jüpülamüin aletseepala mmapa'ajatü jüpüla jüyaawatiria jukua'ipa ousouluu mmapajatü Brasil juumainru'u Mma-yaajatka'aya yayaa

Nina Lys Nunes
https://orcid.org/0000-0001-7453-9349
ninalys@usp.br
Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

Letícia de Godoy Torso
https://orcid.org/0009-0009-3183-1548
leticiatorso@usp.br
Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

Verônica Albano Colantonio
https://orcid.org/0009-0001-7208-6910
veronicacolantonio@usp.br
Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

Fernanda Brando
https://orcid.org/0000-0003-3712-6312
ferbrando@ffclrp.usp.br
Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

Resumo

O artigo analisa as políticas socioambientais brasileiras, sob a ótica do campo da Economia Ecológica (EE), no contexto da América Latina, com foco nas Políticas de Agricultura e Produção de Orgânicos do Brasil e do Estado de São Paulo. A metodologia empregada, fundamentada em conceitos da EE, avaliou o enquadramento das políticas em critérios e princípios de sustentabilidade, incorporando aspectos ambientais, sociais e políticos do desenvolvimento sustentável. O estudo categoriza as políticas socioambientais como de sustentabilidade em quatro tipos. Os resultados mostram que as políticas analisadas são compatíveis com os princípios propostos e apresentam os tipos de políticas a que se classificam. As políticas públicas para promover a sustentabilidade nas relações sociedade-natureza devem ser coerentes com a estrutura conceitual e os princípios do campo da Economia Ecológica. Além disso, devem corresponder ao contexto histórico, econômico, ambiental, político e cultural que caracteriza a região.

Palavras-chave: políticas públicas; bioeconomia; agroecologia; orgânicos; São Paulo.

Resumen

El artículo analiza las políticas socioambientales brasileñas desde la perspectiva del campo de la Economía Ecológica (EE), en el contexto de América Latina, con un enfoque especial en las Políticas de Agricultura y Producción de Orgánicos de Brasil y del Estado de São Paulo. La metodología empleada, basada en conceptos de la EE, evaluó el marco de las políticas en criterios y principios de sostenibilidad, incorporando aspectos ambientales, sociales y políticos del desarrollo sostenible. El estudio categoriza las políticas de sostenibilidad en cuatro tipos. Los resultados muestran que las políticas analizadas son compatibles con los principios propuestos y presentan los tipos de políticas a las que pertenecen. Las políticas públicas para fomentar la sostenibilidad en las relaciones sociedad-naturaleza deben ser coherentes con la estructura conceptual y los principios del campo de la Economía Ecológica. Además, deben ajustarse al contexto histórico, económico, ambiental, político y cultural que caracteriza la región.

Palabras clave: políticas públicas; bioeconomía; agroecología; orgánicos; São Paulo.

Abstract

The article analyzes Brazilian socio-environmental policies from the perspective of the field of Ecological Economics (EE), in the context of Latin America, with a special focus on Brazil's Agriculture and Organic Production Policies and those of the State of São Paulo. The methodology employed, based on EE concepts, evaluated the policy framework against sustainability criteria and principles, incorporating environmental, social, and political aspects of sustainable development. The study categorizes sustainability policies into four types. The results show that the analyzed policies are consistent with the proposed principles and present the types of policies to which they belong. Public policies aimed at promoting sustainability in society-nature relations must be coherent with the conceptual framework and principles of Ecological Economics. Additionally, they must be tailored to the historical, economic, environmental, political, and cultural context that characterizes the region.

Keywords: public policies; bioeconomy; agroecology; organics; São Paulo.

Jüküjia Palitpütchiru'u

Ashajalaakat asanaasü jüchikua jukua'ipa juwashirüin mmapa'a brasilje'ewotka, jünainjee jukua'ipa Aletsee Kawüitalakat (AK) juumainru'u Mma Yaaje'ewotka, jüka wanee analaashi jukua'ipalu'u Jütsüinma'a Ousouluu jee Epiesee Mera'akasat Brasilje'ewolu juumain São Paulo. Jukua'ipa a'yatawaakat aikalaasü jünainjee tü AK, asakiijaka jünain jamuinjatüin jukua'ipa jee jikii eeinjatka atumaa waneepia, ju'ulakanajüin jukua'ipa sanaiwa'aya, apashiipa jee jukua'ipa jumuloujia jüpüla eeinjatüin waneepia. Juchuntaaka a'yatawaaka palajana, jia pienchikua'ipaa. Ojuitaaka yalajee jia e'iyataa jukua'ipaa wanaawajirawaa juma tü o'ulakünaka jee e'iyatüin jukua'ipa a'yatawaa kalu'ujeeka . Akua'ipa apülajatuuka ji'ire awattawolojujaa tü eeweeka atumaa juntaanajiraaya wayuukualu'u-mmapa'ajatü wanaaweesü atumaa juma tü akanüinjuushika juma tü eeka julu'u Aletsee Kawüitalakat. Müsü jiaya'a achekūsü jünainmünüin jukua'ipa achikua kama'airükat, mma kaletseyuuka, kakua'ipasü wane'ewoikua atumma.

Pütchi katsüinsükat: akua'ipaa apashiinjatka, Jukua'ipaaletsee, aletsee wüichiimajatkat, mera'aka, São Paulo.

Introdução

O governo do Brasil vem implementando políticas públicas baseadas no uso sustentável dos recursos biológicos como estratégia para a sustentabilidade. Este artigo apresenta uma pesquisa aplicada, colaborativa e transdisciplinar que visa contribuir para a análise das políticas públicas por meio do diálogo com a academia, principalmente nos campos da Economia Ecológica (EE) no contexto da América Latina.

O referencial teórico no qual a análise está fundamentada é o trabalho da "Comisión Económica para América Latina y el Caribe" - CEPAL (2024) entitulado como "Recursos naturales y desarrollo sostenible: propuestas teóricas en el contexto da América Latica y el Caribe" coordenado por Jeannette Sánchez & Mauricio León, especialmente no quarto capítulo "Economía Ecológica para América Latina y el Caribe: bases conceptuales y perspectivas de política pública para la sostenibilidad" da autoria do Dr. Mario Pérez Rincón.

No contexto da política socioambiental na América Latina, precisamos partir do fato que os seis países com maior biodiversidade do planeta estão aí localizados, sendo eles: Brasil, Colômbia, Equador, México, Peru e Venezuela (MEGADIVERSE-COUNTRIES, 2024). Os biomas da região perpassam desde zonas úmidas a ecossistemas costeiros até desertos, florestas tropicais, extensas pastagens de savana e habitats andinos de alta altitude (UNEP-WCMC, 2016).

A diversidade do patrimônio sociocultural da região conta com mais de 522 povos e comunidades tradicionais, onde são faladas 420 línguas diferentes (15% das línguas do mundo), constituindo-se como a região com maior riqueza linguística do planeta (UNICEF-FUNPROEID Andes, 2009). Além disso, estes povos ameríndios foram responsáveis por manejar a biodiversidade por meio dos seus saberes e práticas milenares de gestão sustentáveis, contribuindo para a riqueza e diversidade de espécies, como também a perpetuação e a manutenção das regiões (Nunes et al., 2023).

Sobre a economia da América Latina, a abundância de recursos naturais, o alto preço dos *commodities*, o contexto de dependência internacional marcado pelo passado colonial, promoveram a especialização econômica por parte de governos e atores privados em direção ao setor primário e setores extrativos. Processo definido como Consenso de Commodities (Svampa, 2013). Nesse sentido, o extrativismo é entendido como extração de recursos naturais, que implica vastas escalas de produção, uso intensivo de tecnologia importada, pouco ou nenhum processamento e grande consumo de bens naturais, orientado ao mercado mundial (Gudynas 2009, 2013). O conceito incorpora atividades mineiro-energéticas, monoculturas de exportação, agrocombustíveis e todas aquelas atividades que promovem o acesso do grande capital internacional a determinadas fontes de matérias-primas (Seoane, 2013; Svampa, 2013; Rincón, 2024).

O neoextrativismo como estilo de desenvolvimento foi aceito pelos governos, tanto conservadores quanto progressistas da região, mas também por um amplo setor da sociedade, sejam movimentos sociais, organizações de esquerda, confederações trabalhistas e grupos empresariais (Travela, 2020). Este consenso está atrelado à ideia de recursos quase inesgotáveis que devem ser utilizados intensivamente, o que fornece materiais e energia para o resto do mundo e coloca em risco a própria existência da sociedade (Gudynas, 2012).

Diante dessa realidade, as políticas socioambientais voltadas à conservação do patrimônio ecológico são mais difíceis de implementar, pois vão contra uma das principais fontes de renda pública e de geração de divisas da América Latina, construída ao longo de muitos anos de dependência econômica. É nesse contexto, acompanhado de elevada diversidade ecológica e cultural, que a EE se move para propor políticas que conduzam à sustentabilidade as relações sociedade-natureza na região (Rincón, 2024).

> A EE implica uma visão ampla, ecológica, interdisciplinar e holística para poder compreender e gerir o nosso planeta de forma sensata face aos crescentes problemas interdependentes do ambiente, da população e do desenvolvimento económico. (Costanza, 1991)

A definição fundamental de EE, por Robert Costanza (1989), consiste nas relações entre ecossistemas e sistemas econômicos no sentido mais lato. A EE trabalha com novas abordagens e alternativas para lidar com os impasses ambientais contemporâneos. Estas abordagens permitem não só questionar os parâmetros de avaliação da economia contemporânea, na ideia de crescimento econômico ilimitado, como também exigir novos indicadores ambientais e métricas de bem-estar social (Rincón, 2024).

Partindo da teoria geral dos sistemas, Passet (1975) propõe um diagrama que representa as relações entre a natureza, a sociedade humana e a economia humana, ilustrando que o econômico e o social não sobreviveriam ao longo do tempo sem a natureza, que é o seu suporte. Identificar hierarquias em sistemas, em uma direção, do maior para o menor; e certos limites também numa direção semelhante. Assim, os elementos da esfera económica pertencem à biosfera e são regidos pelas suas leis. Pelo contrário, nem todos os elementos da biosfera são de natureza económica ou estão sujeitos à sua regulamentação (Rincón, 2024)

A complexidade das relações entre ecossistemas e sistemas econômicos exige uma visão ampla, holística, ecológica e interdisciplinar que leve em consideração aspectos biológicos, físicos, químicos, econômicos, políticos, sociais, culturais e éticos. Os objetivos específicos nas análises das relações entre o subsistema económico e o sistema natural que o suporta são: i) a dimensão da escala do subsistema econômico *versus* a biosfera; ii) a velocidade de utilização dos recursos naturais e de geração de poluentes em comparação com a capacidade dos ciclos naturais, e iii) a distribuição de bens e serviços ambientais e seu fluxo de benefícios e custos entre países e grupos sociais estão relacionadas à capacidade de suporte dos ecossistemas em relação à dinâmica econômica e constroem a frente tradicional da sustentabilidade. O terceiro

objetivo está ligado a uma distribuição equitativa que corresponda à frente da justiça ambiental (Scholberg, 2007; Urkidi e Walter, 2011).

O desafio de construir uma ciência da sustentabilidade levou à adoção de um pluralismo metodológico e à integração de propostas interdisciplinares e transdisciplinares (Lizarazo, 2018). Dado que a Economia Ecológica busca compreender um sistema maior do que a Economia ou a Ecologia, há necessidade de pluralismo conceitual e metodológico consciente, sendo a única forma de compreender e gerir problemas da complexidade que enfrentamos hoje (Noorgaard, 1989). A sustentabilidade forte considera a natureza um patrimônio a ser conservado para que o desenvolvimento da sociedade possa ocorrer, partindo do princípio de que é impossível substituir todas as funções e serviços ambientais por capital fabricado pela sociedade, em contraponto ao que é proposto pelo conceito de sustentabilidade fraca, também chamada de sustentabilidade utilitarista (Rincón, 2024).

Diante desse aporte teórico que baliza a nossa pesquisa, nossa pergunta central é investigar se as políticas socioambientais brasileiras, em especial a premida pela FAO sobre agroecologia e produção de orgânicos, seguem os princípios de sustentabilidade da EE descritos em Rincón (2024). Para responder essa pergunta, trabalhamos com a análise das políticas socioambientais brasileiras, com ênfase no estado de São Paulo, que tratam do uso sustentável da biodiversidade de plantas.

Metodologia

A proposta metodológica possui características de pluralidade, criticidade, coerência e estrutura, sendo também participativa e democrática. A análise das políticas públicas socioambientais na América Latina a partir da perspectiva da Economia Ecológica requer o estabelecimento de critérios e princípios orientados por fundamentos conceituais.

Para isso, vamos apresentar as políticas públicas ambientais nacionais brasileiras e do estado de São Paulo, com o propósito de analisar as políticas socioambientais brasileiras, como a Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PNAPO) e a Política Estadual de Agroecologia e Produção Orgânica de São Paulo (PEAPO-SP). Essas normativas são voltadas ao uso sustentável do patrimônio genético brasileiro com ênfase no estado de São Paulo de acordo com os princípios da sustentabilidade como proposto em (Rincón, 2024) no contexto da EE.

Para a análise, foram usados os quatro grupos de princípios definidos por (Rincón, 2024): 1) Ambientais: Princípio de sustentabilidade forte, Princípio de precaução, Normas mínimas de seguridade (NMS) - evitar um dano irreversível, Princípio de Krutilla -importância, escassez e insubstituibilidade futuros; 2) Sociais: Princípio de Justiça Ambiental em suas três dimensões: i) distributivas em relação ao acesso aos recursos naturais, ii) processual, equidade na participação nas tomadas de decisões e na construção das normativas e iii) reconhecimento das diferentes cosmovisões e identidades culturais; 3) Políticos: Princípio de legitimidade, transparência e

participación e 4) outros como Princípio de interdisciplinaridade, complexidade e transversalidade.

Quanto ao tipo de políticas de sustentabilidade, dividem-se em quatro categorias (Rincón, 2024; Guhly et al 2007; Bermejo, 2005): i) Políticas estruturais; ii) Políticas transversales-sectoriales; iii) Políticas temáticas ou de missão: correspondem diretamente aos componentes ambientais básicos, como biodiversidade, água, florestas, solo e ar, etc; iv) Políticas instrumentais: permitem que as políticas de missão tenham capacidade institucional, financeira, normativa, investigativa, informativa, tecnológica e de gestão para serem colocadas em prática.

Resultados

O Brasil instituiu suas primeiras políticas socioambientais, em 1934, o Código de Águas e o Código Florestal, pelo Decreto nº 24.643. Anos depois e anterior a Constituição Federal de 1988, a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA) foi estabelecida em 1981, pela Lei n 6.938, tendo como objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana. No artigo 225 da Constituição Federal de 1988, fica explícito a visão socioambiental:

> Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

Os compromissos internacionais relativos ao uso sustentável da biodiversidade, resultaram na implementação da Política Nacional da Biodiversidade (PNB). Implementada a partir de 2002, a PNB foi encarregada de traçar as diretrizes nacionais, em consonância com a Convenção da Biodiversidade, criada na Rio 92 no Brasil, com o objetivo de conservar a biodiversidade, o uso sustentável e a repartição de benefícios. Concomitante à PNB, foi instituída, pelo Decreto no 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT) com objetivo de promover o desenvolvimento sustentável, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à identidade, suas formas de organização e suas instituições. Anos depois, foi promulgada a Lei da Biodiversidade, Lei 13.123, de 20 de maio de 2015, que define o acesso ao patrimônio genético, proteção e acesso ao conhecimento tradicional associado e a repartição de benefícios para a conservação e uso sustentável da biodiversidade.

Em 20 de agosto de 2012, foi instituída a Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PNAPO), pelo Decreto nº 7794, premiada em 2018 pela Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO) como uma das melhores políticas do mundo em promover a agroecologia, estando entre as oito finalistas do prêmio *Future Policy Award* (World Future Council, 2018). A PNAPO tem como

principal objetivo unir políticas, programas e ações que estimulem a transição agroecológica, contribuindo para o desenvolvimento sustentável e para a oferta e o consumo de alimentos saudáveis. Essa política tem como alguns de seus instrumentos o Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PLANAPO), o crédito rural e demais mecanismos de financiamento, regulação e compensação de preços agrícolas e extrativistas, compras governamentais, assistência técnica e extensão rural, entre outros. Sua gestão fica a cargo da Comissão Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (CNAPO), composta por vinte e um representantes de órgãos, entidades e serviço social autônomo e vinte e um representantes de entidades da sociedade civil, e da Câmara Interministerial de Agroecologia e Produção Orgânica (CIAPO), a qual fica responsável por elaborar a proposta do PLANAPO e articular os órgãos e entidades do Poder Executivo federal para a implementação da PNAPO e do PLANAPO. Essas duas instâncias de gestão haviam sido revogadas em 2019, no governo Bolsonaro, entretanto foram revigoradas em 2023, no governo Lula.

Algumas outras políticas socioambientais nacionais merecem destaque, como é o caso da Política de Garantia de Preços Mínimos para Produtos da Sociobiodiversidade (PGPM-BIO) executado pela Companhia Nacional de Abastecimento (Conab) que tem como um dos seus objetivos a garantia de renda ao agricultor familiar extrativista mediante a concessão de subsídio para vendas abaixo do preço mínimo. Ligada a essa política, os programas nacionais: Programa de Garantia de Preços para Agricultura Familiar (PGPAF), Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF).

Esforços para implantar as políticas de bioeconomia deram origem ao Plano Nacional de Promoção das Cadeias de Produtos da Sociobiodiversidade, proposto pela Portaria Interministerial nº 239 de 21 de julho de 2009, com o objetivo de desenvolver ações integradas para a promoção e fortalecimento das cadeias de produtos da sociobiodiversidade, com agregação de valor e consolidação de mercados sustentáveis. Dez anos depois, o Programa Bioeconomia Brasil-Sociobiodiversidade foi aprovado pela Portaria nº 121, de 18 de junho de 2019, que propõe a articulação de parcerias entre o Poder Público, pequenos agricultores, agricultores familiares, povos e comunidades tradicionais e seus empreendimentos e o setor empresarial, visando a promoção e estruturação de sistemas produtivos baseados no conceito da bioeconomia. Atualmente, foram implementados dois programas finalísticos no Plano Plurianual (PPA) 2024 até 2027, sendo eles o Programa Bioeconomia para um novo ciclo de prosperidade e o Programa Agricultura Familiar e Agroecologia.

No que se refere às políticas públicas do estado de São Paulo, foi implementado o Programa de Fomento de Arranjos Produtivos Locais Paulista, no âmbito da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, instituído pelo Decreto n° 54.654 de 07 de agosto de 2009, tendo como objetivo o desenvolvimento regional e a redução das desigualdades regionais do estado por meio da descentralização do desenvolvimento produtivo, das cadeias paulistas, e do aumento do empreendedorismo e da competitividade das micro, pequenas e médias empresas – baseados em interação e cooperação. O Decreto nº 57.402, de 6 de outubro de 2011, instituiu a Comissão Paulista da Biodiversidade com

a finalidade de coordenar a elaboração e implantação de estratégias para que se alcance as metas da Conservação da Diversidade Biológica (CDB) em seu território.

A Lei nº 16.684, de 19 de março de 2018, institui a Política Estadual de Agroecologia e Produção Orgânica de São Paulo (PEAPO) com os objetivos de promover e incentivar o desenvolvimento da agroecologia e da produção orgânica, promover soberania alimentar, fortalecer bancos de sementes crioulas comunitários, incentivar a economia solidária, entre outros. Entre seus principais instrumentos, estão: o Plano Estadual de Agroecologia e Produção Orgânica (PLEAPO), que deverá ser elaborado pelo Poder Executivo e a Assistência Técnica e Extensão Rural especializada em agroecologia. A PEAPO deverá ser implementada pelo Estado em cooperação com a União, os Municípios, as organizações da sociedade civil e outras entidades privadas.

Esforços de articulação dos entes federados, entre a União e o estado de São Paulo, também foram observados na temática socioambiental. Há apoio das secretarias estaduais para a Política de Garantia de Preços Mínimos para os Produtos da Sociobiodiversidade (PGPM-Bio), que garante um preço mínimo para produtos extrativistas por meio de subvenção direta. Dessa forma, a CONAB paga a diferença quando os extrativistas comprovam a venda do produto por preço inferior ao mínimo estabelecido. A Secretaria de Agricultura, pelo Instituto de Economia Agrícola (IEA) e a Coordenadoria de Assistência Técnica Integral (CATI), contribui para fixar os preços dos produtos paulistas. Ainda podemos citar esforços do Instituto Florestal (IF) na compra de sementes para reflorestamento, articulações das prefeituras para adquirir a merenda escolar e ainda o apoio das universidades com pesquisas e projetos de extensão.

O IEA da Secretaria de Agricultura e Abastecimento e o Instituto de Pesquisas Ambientais (IPA) da Secretaria de Infraestrutura e Meio Ambiente, instituições públicas de pesquisa do estado de São Paulo, têm promovido ações no Grupo Técnico de Sociobiodiversidade e exploração de espécies nativas da CATI junto às PCTAFs. Essas iniciativas estão descritas nas resoluções: 1) SMA 98, de 26 de outubro de 2022, que dispõe sobre os critérios para a concessão de autorizações para a atividade de implantação de roças tradicionais praticadas por povos e comunidades tradicionais no Estado de São Paulo; 2) conjunta SAA/SIMA 03, de 10 de setembro de 2021, que dispõe sobre o detalhamento das atribuições das Secretarias de Agricultura e Abastecimento – SAA e de Infraestrutura e Meio Ambiente - SIMA referentes à Exploração Sustentável de Espécies Nativas do Brasil no Estado de São Paulo, regulamentada pela Resolução SMA 189/2018; 3) SMA 42, de 18 de abril de 2018, que trata do Palmito Legal; 4) SAA Nº 69 2021 Painel de Estudos Aplicados em Arranjos Produtivos Locais Agroindustriais Rurais (APL AR); 5) SIMA Nº 98 2022 implementação de jardins praticados por Povos e Comunidades Tradicionais; 6) SIMA Nº 121 2022 Coleta de Pinhão; 7) A Fundação Florestal criou o Programa de Conservação da Palmeira Juçara, que engloba o Programa de Pagamento por Serviços Ambientais (PSA) Juçara e o programa de compra de sementes; 8) Grupos Técnicos foram criados na CATI.

As políticas públicas analisadas se mostraram coerentes com a estrutura conceitual no sentido de promover a sustentabilidade nas relações sociedade-natureza, a partir da análise à luz da Ecologia Ecológica. Ambas as políticas atendem os quatro grupos de princípios propostos por Rincón (2024). As Figuras 1 e 2 evidenciam os termos e palavras chaves presentes nos objetivos e diretrizes da PNAPO e PEAPO-SP, sendo cada um classificado em um dos princípios e sua respectiva dimensão.

PNAPO nos respectivos princípios analisados

Categorias	Princípios	PNAPO (DECRETO Nº 7.794, DE 20 DE AGOSTO DE 2012)					
AMBIENTAIS	SUSTENTABILIDADE FORTE	Uso sustentável dos recursos naturais (art 1)	Transição agroecológica (art 1)	Uso sustentável dos recursos naturais (art 3, II)	extrativismo florestal baseados em recursos renováveis (art 3, III)	Agrobiodiversidade e sociobiodiversidade (art 3, V)	Produção orgânica e de base agroecológica (art 3, VI)
	PRECAUÇÃO	Reduzir resíduos poluentes (art 3, III)					
	NMS	Conservação dos ecossistemas naturais e recomposição dos ecossistemas (art3, III)	Conservação dos recursos genéticos (art 3, V)	Manejo de raças e variedades locais, tradicionais ou crioulas (art 3, V)			
	KRUTILLA	Conservação dos ecossistemas e uso sustentável (art3, II e III)					
SOCIAIS	DISTRIBUITIVA	Oferta e consumo de alimentos saudáveis (art 1)	Soberania e segurança alimentar (art 3, I)	Direito humano alimentação adequada e saudável (art 3, I)			
	EQUIDADE	Qualidade de vida da populaçã (art 1)	Bem-estar de proprietários e trabalhadores (art 3, II)	Participação da juventude (art 3, VI)	Redução das desigualdades de gênero (art 3, VII)	Autonomia econômica das mulheres (art 3, VII)	
	RECONHECIMENTO	Práticas culturais, biológicas e mecânicas (art 3, III)	Apoio institucional aos beneficiários da Lei n º 11.326				
POLÍTICO	LEGITIMIDADE	Ações e programas (art 3 VII)					
	TRANSPARÊNCIA						
	PARTICIPAÇÃO	Ampliação da participação (art 3 VI)					
OUTROS	INTERDISCIPLINARIDADE	Funções econômica, social e ambiental (art 3, IV)					
	COMPLEXIDADE	Desenvolvimento sustentável (art 1)	Dependência de insumos externos (art 3, III)				
	TRANSVERSALIDADE	Integrar, articular e adequar políticas, programas e ações (art 1)					

Figura 1. A figura representa um diagrama relacionando a norma da PNAPO de acordo com os princípios propostos por Rincón (2024).

PEAPO-SP nos respectivos princípios analisados

Categorias	Princípios	PEAPO (LEI Nº 16.684, DE 19 DE MARÇO DE 2018)									
AMBIENTAIS	SUSTENTABILIDADE FORTE	Soberania e Segunrança Alimentar (art 4, I)	Conservação dos Ecossistemas (art 4, II)	Produção Sustentável (art 4, IV)	Agrobiodiversidade e sociobiodiversidade (art 4, V)	Conservação dos bens naturais (art 4, IV)	Consumo responsável (art 4, VIII)	Uso e Conservação dos bens naturais (art 5, II)	Conservação da agrobiodiversidade (art 5, V)	Consumo sustentável (art 5, VIII)	Transição agroecológica (art 5, XXIII)
	PRECAUÇÃO	Conservação recursos genéticos (art 4, V)	Instituições de ensino, pesquisa e ATER (art 4, VII)	Sementes Criolas (art 5, III)	Instituição pesquisa (art 5, IV)	Conhecimento (art 5, VIII)	Institutos públicos de pesquisa (art 5, IX)	Educação e ensino formal e informal (art 5, X)	Educação agroecológica e de formação continuada (art 5, XI)	Projetos de pesquisa, ensino e ATER (art 5, XIII)	
	NMS	Conservação restauração e recomposição (art 4, III)	Manejo de espécies nativas, raças, variedades locais, tradicionais e crioulas (art 4, V)	Manutenção da sociobiodiversidade (art 4, VI)	Variedades (art 5, III)	Banco de germoplasma (art 5, IV)	Plantas alimentícias não convencionais PANCs e plantas medicinais (art 5, XII)				
	KRUTILLA	Paisagem rural, cultural e social (art 4, V)	Ciclos de renovação do meio ambiente (art 4, VI)								
SOCIAIS	DISTRIBUITIVA	Direito humano alimentação adequada e saudável (art 4, I)	Circuitos de produção (art 4, IV)	Consumo responsável agroec e orgânico (art 4, VIII)	Democratização do acesso a terra (art 4, XI)	Consumo de produtos (art 5, I)	Acesso a bens naturais (art 5, II)	Acesso aos alimentos saudáveis de qualidade nutricional (art 5, XVII)	Soberania alimentar (art 5, XVIII)	Produção e consumo de pancs (art 5, XXII)	Melhoria da qualidade de vida e geração de renda (art 5, XXVI)
	EQUIDADE	Comércio justo e solidário (art 4, IV)	Fortalecimento das agricultoras e agricultores (art 4, VI)	Igualdade de gênero e participação da juventude (art 4, X)	Agricultores e agricultoras (art 5, II)	Comércio justo e solidário (art 5, VII)	Juventude rural e mulheres agricultoras (art 5, XI)	Permanência da juventude rural (art 5, XXIV)	Superação das desigualdades de gênero (art 5, XXIV)		
	RECONHECIMENTO	Práticas agroecológicas (art 4, II)	Tradições culturais (art 4, IV)	Produção agrícola territorial (art 4, V)	Agricultura urbana e periurbana (art 4, IX)	Comunidades e povos tradicionais, assentamentos rurais (art 4, X)	Implementação de assentamentos rurais (art 4, XI)	Mercado local e regional (art 5, I)	Valorização das práticas (art 5, V)	Associativismo e cooperativismo para certificação orgânica (art 5, [illegible])	Saberes populares e tradicionais (art 5, VIII)
POLÍTICO	LEGITIMIDADE	Comercio justo (art 5, VII)	Educação e ensino formal e informal (art 5, X)	Diretos de comercialização (art 5, XV)	Direito do povo de decidir de forma autônoma (art 5, XVIII)						
	TRANSPARÊNCIA	Divulgação e comunicação (art 5, XVI)									
	PARTICIPAÇÃO	Circuitos curtos de comercialização (art 4, IV)	Gestão (art 4, VI)	Instituições de ensino e pesquisa (art 4, VII)	Gestão, na organização social e nas atividades produtivas (art 4, X)	Fortalecer a participação social (art 5, VI)	Pesquisa ação participativa (art 5, IX)	Desenvolvimento de redes especializadas (art 5, XII)	Conselhos municipais e estaduais (art 5, XIII)	Serviços de ATER (art 5, XIV)	
OUTROS	INTERDISCIPLINARIDADE	Apoio institucional aos beneficiários da Lei n º 11.326 (art 3, IV)	Economia solidária (art 5, VII)	Instituições de pesquisa, ensino, ATER e organizações da sociedade civil (art 5, VIII)							
	COMPLEXIDADE	instrumentos regulatórios, fiscais, creditícios, de incentivo e (art 5, V)	Agroindustrialização artesanal (art 5, VII)	Unidades de Referência em Agroecologia e Produção Orgânica (art 5, IX)	Plano Estadual de Agroecologia e Produção Orgânica PLEAPO (art 5, XII)	Serviços de ATER (art 5, XIV)	Protocolo Estadual de Boas Práticas Agroambientais (art 5, XXII)	Desenvolvimento territorial (art 5, XXV)	Infraestrutura o meio rural (art 5, XXVI)		
	TRANSVERSALIDADE	Implementação de políticas (art 4, III)	Programas de educação agroecológica (art 5, XI)	Finalidades pedagógicas (art 5, XXI)							

Figura 2. A figura representa um diagrama relacionando a norma da PEAPO-SP de acordo com os princípios propostos por Rincón (2024)

As políticas PNAPO e PEAPO-SP se inserem fortemente no campo das políticas ambientais, uma vez que adotam o conceito de sustentabilidade forte e os princípios da precaução e de Normas Mínimas de Segurança (NMS), conforme estabelecido nos artigos 4 e 5 da PEAPO, e nos artigos 1 e 3 da PNAPO. Além disso, as políticas apresentam grande valorização do aspecto social, contemplando as três dimensões sugeridas por Rincón (2024): justiça, participação e equidade social. Essas dimensões são evidenciadas nos mesmos artigos citados anteriormente. Outros princípios que orientam as políticas são a interdisciplinaridade, a complexidade e a transversalidade, presentes nos artigos 3 e 4 da PEAPO, e nos artigos 1 e 3 do PNAPO, sendo apresentados em menor escala que os dois primeiros grupos de princípios. Por fim, observa-se que as políticas analisadas apresentam uma menor atenção aos princípios políticos, como a legitimidade, a transparência e a participação.

É interessante citar que dois objetivos da PEAPO (art 5, XIX, XX da Lei nº 16.684/2018) foram vetados. O primeiro, se referia diretamente ao Princípio da Precaução, enquanto o segundo se referia a promoção de ações de educação ambiental de tal forma que poderia enriquecer ainda mais tal política com os Princípios Ambientais e Sociais, de acordo com o Projeto de lei nº 236 /2017.

No que tange o aspecto de tipos de política de sustentabilidade, são propostas quatro categorias, sendo elas: i) políticas estruturais, ii) políticas transversais-setoriais, iii) políticas temáticas ou missionárias, e iv) políticas instrumentais (Rincón, 2024; Guhly *et. al*., 2007; Bermejo, 2005).

Dessa forma, as políticas analisadas neste artigo possuem características de cada categoria. São políticas que visam mudar o padrão de desenvolvimento extrativista para um mais sustentável e equitativo, com base em alternativas ao desenvolvimento e na reindustrialização agroindustrial (políticas estruturais). Ambas atuam em setores estratégicos para promover a agroecologia, o território sustentável e a soberania alimentar, com base na agricultura de baixo carbono e na agricultura urbana e periurbana, visando gerar grandes efeitos de sustentabilidade forte (políticas transversais-setoriais). Além disso, consta nas políticas que estas correspondem aos componentes ambientais básicos, como a biodiversidade, a água, as florestas, o solo e o ar, e buscam conservar, proteger e restaurar a base ecológica e os serviços ambientais, com base em esquemas de co-gestão e gestão sustentável dos recursos naturais (políticas temáticas ou missionais). Da mesma forma, ambas fornecem a capacidade institucional, financeira, normativa, investigativa, de informação, tecnológica e de gestão para implementar as políticas missionais, com base no fortalecimento do sistema institucional ambiental, na reforma fiscal ecológica, nos pagamentos por serviços ambientais, na pesquisa e tecnologia, na participação, educação e cultura ambiental (políticas instrumentais).

Discussão

Para garantir a sustentabilidade e a justiça social no longo ou médio prazo, é preciso promover mudanças estruturais que superem os limites do paradigma civilizacional dominante e do modelo produtivo neoextrativista, que tem marcado a especialização da América Latina, uma região de enorme diversidade ecológica e cultural. Esses processos e paradigmas, além de impedirem a consolidação de um desenvolvimento genuíno, contribuem para a degradação ambiental dos ecossistemas naturais e para o aumento dos conflitos socioambientais (Rincón, 2024).

No curto prazo, políticas instrumentais são importantes para que ajudem a iniciar o caminho para a sustentabilidade e a justiça ambiental, tendo essas duas perspectivas como fundamentais para soluções duradouras para promover uma vida mais harmoniosa e respeitável para com a natureza e nós mesmos. As políticas precisam promover e ser acompanhadas de uma mudança de mentalidade e de valores que reconheçam a interdependência entre os seres humanos e o meio ambiente (Rincón, 2024). É preciso também fortalecer a participação social e o controle democrático sobre as decisões que afetam o futuro do planeta, garantindo que os interesses das gerações presentes e futuras sejam respeitados. Assim, é possível construir uma sociedade mais justa, solidária e socioambientalmente responsável, que valorize a diversidade e a harmonia da vida em todas as suas formas.

Nesse sentido, é fundamental que as políticas públicas sejam orientadas por princípios ambientais, sociais e políticos, que considerem as dimensões ecológicas, sociais, econômicas e culturais do desenvolvimento. Esses princípios devem orientar a transição para um modelo de desenvolvimento que respeite os limites ecológicos do planeta, que promova a distribuição equitativa dos benefícios e dos custos ambientais, que reconheça os direitos dos povos e comunidades tradicionais, que incentive a produção e o consumo responsáveis, que fomente a inovação tecnológica e social, que estimule a educação ambiental e a cidadania ecológica, e que fortaleça a cooperação internacional e a solidariedade entre os países. Somente assim será possível promover o verdadeiro desenvolvimento sustentável.

Referência bibliográfica:

Bermejo, R. (2005) La Gran Transición hacia la Sostenibilidad: Principios y Estrategias de Economía Sostenible, Catarata, Madrid.

Biodiversity A-Z. (s.d.). Megadiverse countries. https://www.biodiversitya-z.org/content/megadiverse-countries

Bugge, M., Hansen, T., & Klitkou, A. (2016). What is the bioeconomy? A review of the literature. *Sustainability, 8*(7), 691. https://doi.org/10.3390/su8070691

Costanza, R. (1991). Ecological economics: a research agenda. Journal Structural Change and Economic Dynamics, 2, 193-205.

Costanza, R. (1989). What is ecological economics? *Ecological Economics, 1*, 1-7.

Constituição Federal de 1988. *Diário Oficial da União, de 05 de outubro de 1988, p.1.* https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf

Decreto N° 1.946, de 28 de Junho de 1996, cria o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - PRONAF, e dá outras providências. Presidência da República do Brasil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1946.htm

Decreto N° 5.996, de 20 de dezembro de 2006, dispõe sobre a criação do Programa de Garantia de Preços para a Agricultura Familiar - PGPAF de que trata a Lei no 11.326, de 24 de julho de 2006, e o art. 13 da Lei no 11.322, de 13 de julho de 2006, para as operações contratadas sob a égide do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - PRONAF, e dá outras providências. Presidência da República do Brasil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5996.htm

Decreto n°7.794, de 20 de agosto de 2012. Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PNAPO). Presidência da República do Brasil. Diário Oficial da União, 21 de agosto de 2012, p.4. https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=21/08/2012&jornal=1&pagina=4&totalArquivos=176

Decreto nº 23.793, de 23 de janeiro de 1934, decreta o Código Florestal. Presidência da República do Brasil https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D23793.htm

Decreto nº 24.643, de 10 de julho de 1934, decreta o Código de Águas. Presidência da República do Brasil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D24643compilado.htm

Decreto nº 4.339, de 22 de agosto de 2002. Institui princípios e diretrizes para a implementação da Política Nacional da Biodiversidade. Presidência da República do Brasil. *Diário Oficial da União, 23 de agosto de 2002, p.2.* https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/08/2002&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=72

Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT). Presidência da República do Brasil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm

Gudynas, E. (2009). Diez tesis urgentes sobre el nuevo extractivismo. Contextos y demandas bajo el progresismo sudamericano actual. Em *Extractivismo, política y sociedad* (pp. 187-225). CAAP e CLAES.

Gudynas, E. (2012). Estado compensador y nuevos extractivismos. Las ambivalencias del progresismo sudamericano. *Nueva Sociedad, 237*, 128-146.

Gudynas, E. (2013). Extracciones, extractivismos y extrahecciones. Un marco conceptual sobre la apropiación de recursos naturales. *Observatorio del Desarrollo, 18*, 1-17.

Guhly, E., L. Macias, C. Giraldo y R. Castro (2007), Gestión integrada del recurso hídrico – Propuesta de hoja de ruta, Instituto Quinaxi, UICN, PNUMA, MAVDT, Bogotá.

Lei n°13.123, de 20 de maio de 2015. Lei da Biodiversidade. Presidência da República do Brasil. *Diário Oficial da União, 21 de maio de 2015, p.1*. http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=21/05/2015

Lei nº 10.696, de 02 de julho de 2003, Programa de Aquisição de Alimentos (PAA). Presidência da República do Brasil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.696.htm

Lei nº 16.684, de 19 de março de 2018, institui a Política Estadual de Agroecologia e Produção Orgânica de São Paulo (PEAPO). Secretaria de Infraestrutura e Meio Ambiente do Estado de São Paulo. (2018). *Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 20 março 2018, Seção 1, p.1*. http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20180320&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=1

Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Presidência da República do Brasil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm

Lizarazo, J. (2018). Economía Ecológica y la construcción epistemológica de una ciencia revolucionaria para la sostenibilidad y la transformación del mundo. *Gestión y Ambiente, 21*(1), 13-34.

Noorgard, R. (1989). The case for methodological pluralism. Ecological Economics, 1, 37-57.

Normativa conjunta SAA/SIMA 03, de 10 de setembro de 2021. Secretaria de Agricultura e Abastecimento e Secretaria de Infraestrutura e Meio Ambiente do Estado de São Paulo.

Normativa SAA Nº 69, de 06 de outubro de 2021, dispõe sobre a instituição do Painel de Estudos Aplicados em Arranjos Produtivos Locais Agroindustriais Rurais do Estado de São Paulo. Secretaria de Agricultura e Abastecimento do Estado de São Paulo. *Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 8 out 2021. Seção 1, 131 (195) 37*.

Normativa SIMA Nº 121, de 30 de dezembro de 2022, Dispõe sobre os procedimentos para a coleta de sementes de pinheiro - brasileiro no Estado de São Paulo.

Secretaria de Infraestrutura e Meio Ambiente do Estado de São Paulo. *Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 31 dez 2022, p. 118*. https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2022%2fexecutivo+secao+i%2fdezembro%2f31%2fpag_0001_1298af78af071a168cb34fbaa9d855e5.pdf&pagina=1&data=31/12/2022&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100001

Nunes, N.L., Abreu, R., & Costa, J. (2023). Alimentando a tradição e valorizando o conhecimento tradicional na Amazônia: o caso da castanha-da-amazônia na Terra Indígena Mãe Maria. Horizontes Antropológicos.

Passet, R. (1975). L´Economique et le Vivant. *Revue Economique du Sud-Ouest, 1*, 1-20.

Portaria - 121 / 18 de junho de 2019. Programa Bioeconomia Brasil-Sociobiodiversidade. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. https://catalogo.ipea.gov.br/politica/559/programa-bioeconomia-brasil-sociobiodiversidade

Portaria Interministerial MDA e MDS e MMA nº 239, de 21 de julho de 2009, institui o Plano Nacional de Promoção das Cadeias de Produtos da Sociobiodiversidade. Ministério do Meio Ambiente. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Ministério do Meio Ambiente. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/123456789/1024

Projeto de lei nº 236 /2017, Institui a Política Estadual de Agroecologia e Produção Orgânica - PEAPO, com o objetivo de promover e incentivar o desenvolvimento da agroecologia e da produção orgânica no Estado. https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000036746#:~:text=N%C3%BAmero%20Legislativo%20236%20%2F%202017%20Transformado%20em%20Norma,da%20agroecologia%20e%20da%20produ%C3%A7%C3%A3o%20org%C3%A2nica%20no%20Estado

Resolução SMA 98, de 26 de outubro de 2022. Dispõe sobre os critérios para a concessão de autorizações para a atividade de implantação de roças tradicionais praticadas por povos e comunidades tradicionais no Estado de São Paulo. Secretaria de Infraestrutura e Meio Ambiente do Estado de São Paulo. *Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 26 out 2022. Seção 1, p. 140-141*. https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2022%2fexecutivo+secao+i%2foutubro%2f27%2fpag_0060_789a92cd07f6e88fff5d1ea0dfcb87dc.pdf&pagina=60&data=27/10/2022&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100060

Resolução SMA nº 189, de 20 de dezembro de 2018, estabelece critérios e procedimentos para exploração sustentável de espécies nativas do Brasil no Estado de São Paulo. Secretaria de Infraestrutura e Meio Ambiente do Estado de São Paulo. *Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 21 dez.*

2018. Seção 1, p. 58-61. (2018). https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2018%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fdezembro%2f21%2fpag_0058_713a0e37fbf0a23976c0d0ee5ac37655.pdf&pagina=58&data=21/12/2018&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100058

Resolução SMA nº 42, de 18 de abril de 2018, constitui o Comitê de Integração do Palmito Legal. Secretaria de Infraestrutura e Meio Ambiente do Estado de São Paulo. *Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 19 abr 2018. Seção 1, p. 38.* https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2018%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fabril%2f19%2fpagnot_0001.pdf&pagina=I&data=19/04/2018&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=1

Rincón, M. P. (2024). Economía Ecológica para América Latina y el Caribe: bases conceptuales y perspectivas de política pública para la sostenibilidad. in Sánchez, J. & León, M. (coords.), Recursos naturales y desarrollo sostenible: propuestas teóricas en el contexto da América Latica y el Caribe. (pp. 71-140). Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, Naciones Unidas, Santiago.

Secretaria de Infraestrutura e Meio Ambiente do Estado de São Paulo. (2018). *Comissão Paulista da Biodiversidade.* perfil.sp.gov.br/site/exibedados.asp?entidadecodigoid=10594

Seoane, J. (Ed.). (2013). *Extractivismo, despojo y crisis climática. Desafíos para los movimientos sociales y los proyectos amancipatorios de Nuestra América*. Herramienta / El Colectivo.

Scholsberg, D. (2007). Defining environmental justice: theories, movements, and nature. *Oxford University Press*.

Svampa, M. (2013). Consenso de los Commodities y lenguajes de valoración en América Latina. *Nueva Sociedad, 244*, 30-46.

Travela, J.C. (2020). Aportes para la construcción de una hegemonía postextractivista: análisis con énfasis desde los agronegocios en Argentina. *Revista Iberoamericana de Economía Ecológica, 32*(1), 120-130.

UNEP-WCMC. (2016). *The State of Biodiversity in Latin America and the Caribbean: A mid-term review of progress towards the Aichi Biodiversity Targets*. UNEP-WCMC, Cambridge. https://www.cbd.int/gbo/gbo4/outlook-grulac-en.pdf

UNICEF-FUNPROEID Andes. (2009). *Atlas sociolingüistico de los pueblos indígenas de América Latina*. Lima.

World Future Council. (2018). *Scaling up Agroecology: Future Policy Award 2018.*

Biodata

Nina Lys Nunes: Bióloga. Pós-doutoranda do Programa USP Sustentabilidade da Superintendência de Gestão Ambiental/USP. Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Mestre em Botânica pelo Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro - JBRJ. Integrante da diretoria regional da Sociedade Brasileira da Economia Ecológica. Atua na área de análise e avaliação de políticas públicas ambientais, sociobiodiversidade e bioeconomia.

Verônica Albano Colantonio: Graduanda em Ciências Biológicas pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP - USP). Atualmente é integrante do Laboratório de Epistemologia e Didática da Biologia (LEDiB), associado ao Departamento de Biologia da FFCLRP-USP. Possui interesse nas áreas de Ecologia, Etologia, Conservação Ambiental, Ensino de Ciências e Biologia e Educação Ambiental.

Letícia de Godoy Torso: Graduanda em Ciências Biológicas pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP - USP). Atualmente é integrante do Laboratório de Epistemologia e Didática da Biologia (LEDiB), associado ao Departamento de Biologia da FFCLRP-USP. Possui interesse nas áreas de Ecologia, Etologia, Conservação Ambiental, Ensino de Ciências e Biologia e Educação Ambiental.

Fernanda Brando: Bióloga. Professora Livre Docente do Departamento de Biologia da USP em Ribeirão Preto. Assessora Técnica da Superintendência de Gestão Ambiental da USP. Coordenadora do Laboratório de Epistemologia e Didática da Biologia (LEDiB- https://ledibusp.com.br/) e líder do Grupo de Pesquisa em Epistemologia do Ambiente. Doutora e mestre em Educação para a Ciência. Especialista em Gestão Ambiental. Atua na formação interdisciplinar de biólogos e produção de recursos didáticos em temas como Política, Gestão e Educação Ambiental.

Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 18 N.º 35 (julio-diciembre), 2024, pp. 228-243
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.11443223

Recibido: 13-03-2024· Aceptado: 20-04-2024

El problema de la relacionalidad para avanzar hacia una pedagogía de la realidad histórica[1]

The Issue of Relationality in Advancing Towards a Pedagogy of Historical Reality

Jupounuainka tü antanaje'eraaka jüpüla awaüla jünainmüin wanee ekirajaaya jünain tü akua'ipa shiimainkat

Ismael Cáceres-Correa
https://orcid.org/0000-0001-7051-2499
ismacacerescorrea@nuestramerica.cl
Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina

Resumen

En el estudio se analiza cómo la educación en ciencias sociales puede influir en la sociedad mediante un enfoque teórico basado en la relacionalidad y la conciencia de la realidad. El estudio utiliza un enfoque metodológico teórico-reflexivo, apoyándose principalmente en las ideas de Xavier Zubiri sobre la aprehensión de la realidad y en los conceptos de Ignacio Ellacuría y Paulo Freire sobre la praxis social y la educación liberadora. La investigación se enfoca en cómo la conciencia de la relacionalidad, entendida a través de la filosofía de Zubiri, y la praxis ética, inspirada por Ellacuría y Freire, pueden ser fundamentales para el desarrollo de una pedagogía crítica y transformadora. La conclusión principal es que la educación en ciencias sociales debe orientarse hacia el desarrollo de una conciencia crítica que permita a las personas comprender y modificar la relacionalidad en la que están, promoviendo así una transformación social significativa y basada en la búsqueda de justicia.

Palabras clave: relacionalidad, realidad histórica, conciencia crítica, praxis transformadora, educación liberadora.

[1] Proyecto de investigación "Interseccionalidades y pedagogías críticas en derechos humanos en clave territorial: abordajes desde la investigación participante y las metodologías cualitativas". Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur, Argentina. Código 24/5008. Enero 2024-diciembre de 2027. Dirigido por la dra. Jessica Visotsky.

Abstract

The study analyzes how social science education can influence society through a theoretical approach based on relationality and awareness of reality. The study uses a theoretical-reflective methodological approach, mainly relying on Xavier Zubiri's ideas about the apprehension of reality and on the concepts of social praxis and liberating education from Ignacio Ellacuría and Paulo Freire. The research focuses on how the awareness of relationality, understood through Zubiri's philosophy, and ethical praxis, inspired by Ellacuría and Freire, can be fundamental for the development of a critical and transformative pedagogy. The main conclusion is that social science education should be oriented towards developing a critical consciousness that allows individuals to understand and modify the relationality in which they are, thus promoting a significant social transformation based on the pursuit of justice.

Keywords: relationality, historical reality, critical consciousness, transformative praxis, liberating education.

Jüküjia Palitpütchiru'u

A'yatawakat jünalaain tü ekirajawaakat jünain tü siensia mmapa'ajatkat, jamüin jülanaaya nanainmüin na wayuukana jükajee karaloutta aküjüüshikat julu'ujee tü antanaje'eraakat jee tü shiimain ekiiru'ujeejatkat. A'yatawaakat ju'ulaküin julu'ujee jüsanaaya akaralouttajia jülüjütka aa'in kasa, jiaja'a jünainjee nikiirujuu Xavier Zubirí jüchiki ojuupataa tü shiimainka jee jümaayale nü'yataain Ignacio Ellacuria jee Paulo Freire tü na'yataainkat wayuu jünain ekirajawaa jüchiirua ataashijütkat. Ji'rajaka achejaalaka jia jamüin jülainraaya tü antanaje'eraakat, jünüikiru'ujee nikiirujutu Zubiri jee ju'ulanajia nulotoin, osoirirüka nutuma Ellacuria jee Freire, jiain anain jüpüla amuloujaa wanee akirajia kanüikiseyuusu jee ke'iratüleinn. Jaakajaayamüin emenasükat jiaja'a tü ekirajawaa jünain siensia mmapa'ajatkat cheujaai jüikünüin o'uu jünainmüin jumoloujia wanee ekiirujutu kasoutülesü anaka napüla natüjaain wayuu e'irateeka nantanaje'eria eere eein naya, oulakajaa wanee a'wanajawaa mmapa'a jüpüla asawataa wanee anajirawaa.

Pütchi katsüinsükat: antanajirawaa, aku'ipa kama'airü, pansawaa kasoutülesü, a'yataayaralu'u kawanajaalasü, ekirajawaa ataashijülü.

Introducción

Esta es una reflexión teórica inspirada en el ejercicio docente y su propósito explícito se limita a mostrar una perspectiva de cómo comprender el impacto que la educación —específicamente en el área de las ciencias sociales— puede tener en la sociedad. Se deja, de momento, fuera la discusión acerca de si los cambios deben venir desde las políticas a la sociedad o desde la sociedad a las políticas y se enfoca en unos primeros lineamientos básicos que permitan vislumbrar cómo a través de un proceso de concientización las personas aprehenden la realidad. Se busca establecer, también, desde un inicio, que no se habla de una realidad estática ni se refiero a una realidad «creada» por la percepción individual, sino que a una realidad física que es actualizada en la conciencia de la persona que interactúa en un medio

físico real con una comunidad intersubjetiva con relaciones sociocomunales y posibilidades específicas.

Se está pensando desde la concepción zubiriana de realidad (Zubiri, 1982; 1989[1995]), pero no se limita solo a ella. Se propone, entonces, la transformación de la relacionalidad como fin último que permita la transformación social y la conciencia de la relacionalidad como posibilitadora primera de cualquier praxis conducente a un cambio —porque al transformar la relacionalidad necesariamente se está cambiando la forma en que interactúa la sociedad—; de ahí que se plantee que desde la escuela, en las asignaturas del área de las ciencias sociales, se puede trabajar para posibilitar esa concientización que es, justamente, una forma de aprehender la realidad.

Desde luego, la conciencia de la relacionalidad no es suficiente para provocar ningún cambio; el esclavo era consciente de que era esclavo y era consciente de que no quería serlo, pero no siempre fue consciente de que podía cambiar su condición hasta que comunidades completas llegaron al mismo razonamiento de que el esclavo no debe ser esclavo. Esa relacionalidad no es solo con otras personas, es también con instituciones que sostienen el *statu quo*, es con pensamientos que establecen esa relacionalidad como lo «normal». Por lo tanto, la tarea sería que desde la escuela —o procesos educativos en general— se pueda ser consciente de la relacionalidad en la que se vive y poder analizar críticamente las notas características para pensar y sostener praxis transformadoras para sociedades/comunidades más justas. Es imperativo, entonces, desarrollar una conciencia crítica, un pensamiento crítico-propositivo y una praxis crítico-transformadora.

Lo que se hará en este escrito será algo breve y centrado en un solo propósito: presentar la idea de que el punto primero para aprehender la realidad es la conciencia de la realidad en la que se vive. Para hacer esto se explican dos ideas que se consideran fundamentales para el proceso de concientización: la concepción de cómo se capta la realidad y la concepción ética. Luego se argumenta por qué se considera que la concientización es lo que debe guiar la formación en las asignaturas de ciencias sociales por sobre otras cosas. Cabe aclarar que estas ideas se piensan, adicionalmente, para dar a conocer una postura de que es necesario discutir los conceptos y establecer el alcance de las ideas pedagógicas con las que se trabaja, y para esto se piensa que la filosofía, por su carácter amplio que trasciende a las ciencias sociales en general —llegando incluso a las ciencias básicas—, es la disciplina idónea para este ejercicio. Se procuró estar dentro de una discusión filosófica, pero pensada para el área de la pedagogía con profesionales de aula.

Concepción dinámica de la realidad

Para el filósofo vasco, Xavier Zubiri, el noúmeno kantiano —esa imposibilidad de conocer la realidad de las cosas—, es una concepción errada de la realidad. Tampoco considera, como lo hace el cartesianismo, que se trate de pura racionalidad sin ningún sustento físico o que nuestra existencia no afecte a la realidad misma como lo dicen los empiristas. Para él (Zubiri, 1982) la realidad es el modo de ser «en propio» dentro de la aprehensión misma, lo que significa que ese «en propio» es parte de lo aprehendido

—lo está constituyendo— y, por lo tanto, ese «en propio» es, a su vez, anterior a la aprehensión misma (*prius*). Esta aprehensión es un acto de impresión de realidad. Me interesa presentar estas ideas para ir comprendiendo que la realidad es aquello que vamos aprehendiendo y no solo una interpretación de lo que realmente es. La consecuencia inmediata de esta concepción es, como mínimo que es posible ser conscientes de la realidad y no ensimismarnos con el argumento de que no podemos generar ningún cambio, además, por el hecho de que la realidad sea un modo de ser en propio y que ese en propio sea parte de lo aprehendido, entonces lo aprehendido es un momento físico porque la formalidad de esta está presente en la aprehensión misma y no fuera de la impresión (Zubiri, 1982).

De otra parte, en esta concepción, nada es real si no lo es respecto de otras cosas, en consecuencia, la realidad es intrínseca y formalmente respectiva; cada cosa es «cosa-de» las demás (Zubiri, 1995[1989], p. 86), es un «hacia» de la cosa real que le brinda su carácter de campal al «de suyo». Este «hacia» es un modo de presentación transcendentalmente abierto, siendo, la transcendentalidad, un momento de la impresión de realidad según el cual la realidad está abierta a lo que cada cosa realmente es —lo que Zubiri llama «suidad»—. La realidad es el «de suyo» de las cosas, es su «dar-de-sí». Tres momentos son unitariamente el ser «de suyo»: impresión, en propio y mera actualidad (Zubiri, 1982).

Estoy planteando estas ideas para aproximarme a una discusión pedagógica, pero desde formas distintas de comprender lo real y dentro de esto me interesa establecer que la concientización es parte fundamental para aprehender la realidad, en el análisis retomaré esta parte en particular porque es mi punto de conexión entre lo pedagógico y esta concepción de la realidad. La aprehensión de lo real como real, para Zubiri, es el carácter formal de la intelección y la impresión es el carácter formal del sentir, por lo tanto, la aprehensión es un sentir que siente la realidad como realidad. Dos momentos constituyen al acto único que es la impresión de realidad: 1) la impresión (sentir) y 2) la realidad (inteligir); a esta unidad estructural formal se le llama «inteligencia sentiente», de ahí que inteligir es la mera actualización de lo real en inteligencia sentiente (Zubiri, 1982). Pero es importante recordar que la impresión no es sobre la nada, sino que está en relación con las cosas, entonces, las cosas reales como reales inteligen en un «campo» de realidad que es abierto a sí mismo, porque está determinado por la cosa real, y que aloja todas las cosas reales sentidas, porque es determinado por cada cosa, y por estas características, el campo de la realidad tiene un carácter físico que, para Zubiri, será llamado ámbito. El ámbito es el ambiente «en» las cosas en donde son las cosas mismas quienes determinan ese ambiente y no se trata de algo que encierre a las cosas y él las determine (Zubiri, 1982).

La actualidad es "*el estar presente de algo en algo* […] *estar presente de lo real desde sí mismo*" (Zubiri, 1988, pp. 138-139), que tiene el carácter de «estar presente» en tanto de «estar», es decir, que el momento de actualidad es el «de», y el carácter de «estar presente desde sí mismo», lo que se refiere al «en»; la actualidad es el estar presente de lo real en algo. Toda cosa real en tanto actuidad tiene un momento de plenitud. Cuando lo real es inteligido sentientemente es actualizado, es aquel hacerse presente desde sí mismo, a lo que se le llama formalidad de realidad. La formalidad de la

realidad es el modo en el que la inteligencia sentiente aprehende la cosa real y la actualiza —la hace presente para sí— pero desde ella misma. En estricto rigor, lo real y la formalidad de la realidad no son lo mismo. Se ha pasado de explicar cómo la aprehensión es una impresión, un medio de ser en propio, y se ha presentado que la formalidad de la realidad es como la inteligencia sentiente aprehende la realidad, que no es otra cosa que actualizar, hacer presente, la cosa real. Si esa cosa real es actualizada en el sistema de notas hablamos de «sustantividad» y si lo es en el mundo corresponderá al «ser». Acá se nota una clara diferencia con la propuesta de Heidegger, porque el «ser» es, en Zubiri, siempre posterior a la aprehensión de la realidad puesto que requiere un proceso de intelección de la inteligencia sentiente, en consecuencia, no puede ser el «ser» una realidad objetiva ni ontológica, sino que es una realidad metafísica. Para Zubiri la realidad es algo que es real en tanto que es actualizado —que se hace presente para sí— y es actualizado en las dimensiones de: 1) tener las propiedades que tiene o 2) en respectividad con otras cosas, esa respectividad es justamente el «ser» (Zubiri, 1995[1989], p. 25). La actualidad solo se da en la aprehensión, en la intelección sentiente, pero es un momento físico de lo real que está aprehendido en cuanto realidad (Zubiri, 1982).

La inteligencia sentiente no se limita meramente a lo metafísico o a procesos psicológicos, sino que constituye un fenómeno físico, dado que los objetos tangibles están organizados dentro del dominio de la realidad utilizando un espacio específico. Entonces, por ser la realidad de los objetos tangibles interdependiente, la realidad de cada uno de ellos está intrínsecamente ligada a la de los demás, formando así una estructura unificada. La realidad de los objetos tangibles no se limita a su individualidad, sino que consiste en su capacidad intrínseca de interactuar con otros objetos tangibles. Por consiguiente, cualquier alteración afecta de manera correspondiente a todo el sistema (Zubiri, 1995[1989]).

Se considera que este primer punto está entendido. Se resalta la concepción zubiriana de que la realidad no es inaccesible ni se limita a meros constructos mentales. En su lugar, la realidad es dinámica y está intrínsecamente relacionada con la aprehensión consciente de ella, subrayando la importancia de la conciencia en su comprensión. El concepto de «inteligencia sentiente» reconoce la complejidad de la experiencia humana y su influencia en la percepción del mundo, por ello es posible decir que Zubiri ofrece una visión holística de la realidad, destacando su carácter dinámico y la influencia de la intelección en su constitución y significado de forma relacional y a partir de cosas reales que existen físicamente.

Las últimas ideas centrales que se presentan de Xavier Zubiri abordan conceptos fundamentales relacionados con la realidad, el devenir, la causalidad, el espacio y el tiempo. Desde luego, estos conceptos dan cada uno material suficiente para un artículo propia, pero se limita a mencionar lo central de cada uno para que se comprenda por qué esta concepción se considera apropiada para las reflexiones pedagógicas. Zubiri (1995[1989]) argumenta que el ser de lo sustantivo implica una afirmación de la realidad en cada una de las entidades del mundo, destacándola como *realitas in essendo*, siendo un momento previo al ser. La realidad, para Zubiri, no se define como sustancia, sino como «estructura», lo que implica que el problema del devenir está

intrínsecamente ligado a la misma. En este contexto, introduce el concepto de «dinamismo» como el dar-de-sí de la realidad, lo cual constituye su esencia. En cuanto a la causalidad, la concibe como la funcionalidad de lo real donde el tiempo se presenta como un modo de ser del movimiento, afectando la actualidad de las cosas en su respectividad. Este dinamismo constituye la esencia de la realidad en sus diferentes estratos, lo que, a su vez, implica un proceso de personalización que involucra la interacción dinámica entre las personas y su entorno. En síntesis, Zubiri sostiene que la realidad se manifiesta en las cosas concretas y reales, donde su esencia se revela a través del dinamismo y la interacción constante con su entorno.

Las ideas zubirianas, escritas en un lenguaje filosófico con toda la complejidad conceptual de sistemas filosóficos maduros, son especialmente tratadas por uno de sus discípulos y más cercano colaborador —Ignacio Ellacuría—, quien, sin apartarse de su propuesta filosófica, planteará una novedad al llevar esta discusión a la situación político-social concreta que estaba viviendo su país (El Salvador) en ese momento. Esta interpretación pone énfasis específico en la realidad histórica y la propone como la máxima expresión de la realidad por contener a todas las realidades. Una aproximación a esas ideas son las que se presentan en el siguiente apartado.

Compromiso ético y praxis constitutiva de acción en la realidad histórica

En un texto de 1975, Ellacuría comenta que se conoce la realidad cuando, además de hacerse cargo de la realidad y de cargar con la realidad, la persona se encarga de la realidad. Lorena Zuchel (2014) explica que esto es el paso desde una intelección de una realidad biológica a una comprensión del aspecto ético, de compromiso con el lugar que habitamos; y desde lo ético, que es el compromiso, a un momento práxico que se vuelve constitutivo de acción. Esto es el gran punto que se quiere apuntar: el momento de la praxis constitutiva de acción.

En su artículo de 2014, Zuchel examina las propuestas éticas y biológicas presentadas por Ignacio Ellacuría con el objetivo de asumir la responsabilidad y dar cuenta de la realidad.

Este análisis se desarrolla en un diálogo que involucra a pensadores como Xavier Zubiri y Jon Sobrino. Es relevante señalar que la filosofía de Ellacuría se posiciona de manera omnicomprensiva en la realidad, abarcando todos los ámbitos de la vida. La necesidad de reflexionar sobre esta realidad en el contexto global se plantea como una tarea radical, cuestionando el estado de desarrollo establecido en nuestras sociedades contemporáneas. En este contexto, se subraya la importancia de considerar la altura de los tiempos, que posibilita nuevas etapas en la historia y una evaluación diferenciada de los acontecimientos. Además, se destaca la filosofía de Ellacuría por su capacidad para establecer una conexión apropiada con el sujeto de la liberación. Esta filosofía se distingue por su intercomunicación liberadora con pensamientos externos y su interconexión con diversas disciplinas como la literatura, el arte, la pedagogía y la teología. Todo esto se aborda desde un enfoque ignaciano —entender su filosofía no es posible sin comprender su inseparable situación como sacerdote jesuita—, respaldado por una clara opción por la liberación de los pobres de la tierra.

Es interesante el reconocimiento que hace Zuchel (2014) al aporte de Sobrino en el pensamiento de Ellacuría respecto a la relación con la realidad. Existe un cuarto momento que es «dejarse cargar por la realidad», según explica la autora, esta noción surge del diálogo e interacción entre Ellacuría y Jon Sobrino. Se refiere a la disposición de asumir la realidad en toda su complejidad y dejarse impactar por ella. Ellacuría enfatiza la importancia de comprometerse con la realidad, especialmente con los más vulnerables —vulnerados/as se prefiere decir en este artículo— y oprimidos y responder a sus necesidades. Esta actitud de «dejarse cargar» implica, para Zuchel, una apertura a la gracia divina y una solidaridad activa con aquellos que sufren.

Quien sufre, las mayorías populares, son objeto de las reflexiones de Ellacuría, no solo por ser pobres, sino por ser el sujeto de la liberación, el sujeto de la historia. Según el autor vasco-salvadoreño, el «sujeto de la historia» es aquel que se involucra activamente en los acontecimientos históricos y se ve afectado por ellos. No se trata simplemente de acumular acciones humanas, sino de actualizar las posibilidades de acción en el contexto histórico. Ellacuría enfatiza la importancia de crear las condiciones para que este sujeto de la historia se forme y participe en la transformación de la realidad (Zuchel, 2014). Por esta razón es que el proyecto filosófico ellacuriano es un proyecto liberador que busca establecer una filosofía de la realidad histórica.

La filosofía cuando es más que la tarea de «hombres libres en pueblos libres» puede ser liberadora, siempre que libertad de estos «hombres libres en pueblos libres» sea como mínimo la de estar libre «*de aquellas necesidades básicas que impiden ese modo de pensar que es la filosofía*» (Ellacuría, 1985, p. 45), de lo contrario, difícilmente se puede tener tiempo para filosofar, pero ¿por qué filosofar cuando la necesidad urgente exige acciones concretas? Porque filosofar no es exclusivamente la práctica elitista de un grupo específico de filósofos en un tiempo y contexto determinado. La reflexión por la realidad es el principio para comenzar a oponernos a las injusticias.

En su artículo «Función liberadora de la filosofía» de 1985, Ellacuría explora la capacidad crítica y creadora de la filosofía para liberar a la cultura y a las estructuras sociales. Destaca que la filosofía puede degradarse en ideología, pero también puede ser una reflexión crítica y creadora. Para que la filosofía sea liberadora, debe liberarse de la contribución ideologizadora y participar en praxis históricas de liberación. También se plantea la importancia de la relación entre filosofía y libertad y menciona la necesidad de una reflexión filosófica sobre la ultimidad y lo transcendente. La filosofía puede crear y dar respuestas positivas a los problemas sociales al ejercer una función liberadora, esto implica que la filosofía debe ser crítica y creadora, enfrentándose a la ideologización y reflexionando de manera sistemática. Además, la filosofía debe estar comprometida éticamente con la protesta contra la injusticia y la opresión, buscando la superación de la realidad negativa a través de la praxis histórica de liberación. Sin embargo, es importante destacar que la filosofía necesita estar vinculada a las praxis sociales de liberación para poder desarrollar plenamente su función liberadora: el trabajo filosófico debe ser asumido por las fuerzas sociales que buscan la liberación y no basta con hacer crítica, sino que también es necesario crear y dar respuestas positivas. Esta acción política solo puede ser impulsada por una anterior

reflexión ética, que no es solo una decisión como acción personal desconectada, sino como una respuesta a nuestra condición física-biológica de ser persona humana.

Es un espacio común porque el momento ético se sustenta no solo en los discursos, sino en la realidad humana como constitutivo de notas biológicas. Lo ético no es solo la reflexión de lo que «en principio» se debe hacer, sino una exigencia por la condición física real de la persona que es también biológica. Este punto lo desarrolla Ellacuría en una ponencia de filosofía y medicina, en ella las ideas explícitamente de ética que plantea son: 1) la realidad humana está constituida por notas biológicas que son necesarias para la fundamentación de la ética, 2) la ética debe integrar lo biológico de la persona puesto que el conocimiento biológico lleva al conocimiento ético, 3) una ética construida desde las raíces biológicas de la persona tiene mucho que decir en su desarrollo biológico y en su cura médica, 4) el saber biológico es esencial para conocer la realidad y fundamentar juicios éticos responsables. El saber ético no puede dejar fuera el saber biológico, pues todo lo humano está dimensionado biológicamente, además, destaca la necesidad de considerar la salud y el bienestar de un mayor número de personas como objetivo principal de la medicina. El autor propone una fundamentación ética basada en la biología humana y la integración de este conocimiento en la ética y la medicina (Ellacuría, 1979).

Desde una perspectiva metodológica, Ellacuría introduce la noción de «historización de los conceptos»[2], que constituye una hermenéutica distinta a la de los clásicos de este campo. A diferencia de estos últimos, Ellacuría no busca primordialmente la comprensión del sentido, sino más bien las condiciones histórico-reales que lo sustentan. Mientras que para Gadamer (2001) el método histórico implica la búsqueda del significado de las interpretaciones históricas y su desarrollo, para Ellacuría (1990), el enfoque se torna histórico-realista al concebir la historia como un proceso tangible y abarcador. Este planteamiento se apoya en la inteligencia sentiente de Zubiri, pero es crucial especificar que su concepción de la inteligencia sentiente es concreta, material e histórica. Esto se debe a que aprehendemos y nos enfrentamos a la realidad con el propósito de plenificarnos en nuestras vidas y asegurar la supervivencia, convirtiéndose así en una inteligencia sentiente que no se concibe de manera abstracta.

La propuesta filosófica de Ignacio Ellacuría, enmarcada en la filosofía de Xavier Zubiri, se centra en una comprensión de la historia no como un mero relato lingüístico o psicológico, sino como una realidad concreta. Ellacuría desarrolla una filosofía de la realidad histórica que formaliza la esencia de la historia desde una perspectiva zubiriana. Su análisis se enfoca en comprender el tiempo y su relación con la historia, destacando la importancia de distinguir entre distintos tipos de tiempos, como la sucesión, la edad, la duración y la precesión, este último siendo crucial para la comprensión de la historia como praxis liberadora. Desde la visión de Ellacuría, la historia se entiende como un proceso real y englobante, en constante diálogo con la realidad humana. Se destaca la importancia de la futurición, el tiempo de la precesión, como motor de transformación social y como elemento central de la praxis histórica.

[2] Recientemente se ha publicado un artículo en la revista Utopía y Praxis Latinoamericana de la Universidad del Zulia, Venezuela, en donde uno de los desarrollos es explicar lo que es la historización de los conceptos. Se puede consultar en https://doi.org/10.5281/zenodo.10903720

Su metodología de historización de los conceptos busca comprender las condiciones histórico-reales que hacen posible el sentido de la historia, cuestionando discursos que legitiman relaciones de poder y dominación. En resumen, la propuesta de Ellacuría busca trascender la visión abstracta de la historia, enfocándose en su dimensión material y en su impacto concreto en individuos y sociedades.

Al comprender la historia formalmente como praxis, se abre la posibilidad de abordar de manera crítica los discursos que legitiman las relaciones de poder y dominación, así como cuestionar la pretendida universalidad de estos discursos. Se busca establecer que la conciencia de esta relacionalidad permite identificar las notas características que la están determinando y así poder cuestionarla e intervenirlas. Esta concepción, que ahora se abre a una praxis concreta, sigue siendo un sistema filosófico con toda la complejidad que esto implica y por ello es que el desafío está en conectar estas ideas con lo pedagógico, para ello, la propuesta filosofía de Paulo Freire es una de las más importantes. Se justifica llamarla propuesta filosófica porque lo que Freire está presentando es una concepción propia de entendimiento de la realidad y de cómo llegar a ella, una propuesta que ya desde los años 60 venía defendiendo. El entrecruce que se busca hacer está justamente en estas dos propuestas filosóficas —realidad histórica y pedagogía liberadora—, por esta razón en el siguiente apartado se exponen algunos conceptos freirianos que contribuyen al objetivo en este trabajo: presentar la idea de que el punto primero para aprehender la realidad es la conciencia de la realidad en la que se vive.

Perspectivas éticas y prácticas de la concientización

Ciertamente, el momento ético, el del compromiso, es un lugar común en distintos desarrollos de filosofías liberadoras como lo es el caso de la pedagogía liberadora de Paulo Freire. El abordaje que hace Freire de los problemas sociales desde la pedagogía es un análisis y una crítica social que llama a la acción concreta, que tiene una praxis social concreta y que propone soluciones. No por nada, Enrique Dussel, en su libro «*Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*» de 1998, dice que Freire es el mayor referente para entender el problema ético en la educación, incluso por sobre los clásicos siempre citados del área —Piaget, Vigotsky—.

Dussel (1998), respalda la propuesta de la pedagogía liberadora de Freire sobre otras corrientes educativas. Entre las razones que esgrime está el reconocimiento de que Freire denuncia que la realidad no refleja el diálogo entre iguales como lo ha propuesto la ética del discurso. La razón práctico-material crítica revela los efectos del orden ético vigente, desenmascara la invalidez de los consensos hegemónicos y señala la exclusión y asimetría en los procedimientos de consenso considerados válidos. El criterio que Dussel atribuye a Freire implica un juicio valórico de los consensos en la comunidad de comunicación hegemónica, señalando aquellos como no-válidos por ser excluyentes y perjudiciales para un grupo, generando así asimetrías en la comunidad. Este criterio posibilita la construcción de una nueva validez crítica y simétrica para la comunidad consensual emergente. Dussel denomina a este nuevo consenso crítico como la «concientización» en Freire, entendida como «*el devenir progrediente de la*

conciencia ético-crítica, intersubjetivamente solidaria, como ejercicio de la razón discursivo-crítica, que comunitariamente aprende a argumentar (creando nuevos argumentos) contra la argumentación dominante» (Dussel, 1998, p. 463).

Freire, en un texto de 1963, plantea cómo comprende la relación entre la persona y el mundo. El mundo sería una realidad objetiva independiente de la persona, pero es una realidad en la que la persona conoce, interviene; no es una realidad en la que simplemente está, sino con la cual se confronta. Entonces las relaciones de la realidad de la persona se entrelazan «en» y «con» la realidad del mundo. En palabras textuales de Freire «*el concepto de relaciones, de la esfera puramente humana, guarda en sí connotaciones de pluralidad, transcendencia, criticidad, consecuencia y de temporalidad*» (Freire,1963, p. 5). ¿Qué implica esto? Implica que la persona no solo contempla ese mundo, sino que lo interviene, se integra en su contexto, se auto-objetiviza, discierne y trasciende; se lanza a un dominio que le es exclusivo: el de la historia y la cultura. Estas mismas ideas tendrán un desarrollo mayor en libros posteriores como «*Educação como prática da Liberdade*» (1967) o «*Pedagogía del oprimido*» (1969 [2005]). Otros libros también discuten el tema de la relacionalidad en la pedagogía, por ejemplo, en «*¿Extensión o comunicación?*» de 1969 se discute la necesidad de no ser un iluminado salvando a «los pobres» desde un sitial superior por ser profesional, también esas exigencias pedagógicas son planteadas en «*Pedagogia da autonomia*» (1996 [2011]) en donde Freire explica qué es lo que considera es necesario si se quiere practicar una pedagogía liberadora.

Retomando el texto de 1963, es relevante que enfatice en el hecho de que la persona se integra y no solo se acomoda en el mundo, porque por esta razón es que la persona crea, vuelve a crear y decide. Ahora bien, la persona está «con» la realidad y no simplemente «en» la realidad, sus relaciones van dinamizando la realidad, por ejemplo, temporizando los espacios geográficos o haciendo cultura y el juego dialéctico de sus relaciones impide que existan sociedades estáticas. En la medida en que la persona crea, vuelve a crear y decide, los tiempos históricos se van conformando. Y también de esa forma es que la persona participa de los tiempos históricos, de sus sentidos, apropiándose de sus temas fundamentales y de sus tareas concretas (Freire 1963, 7). Desde esa posición es que, para Freire, la persona comprende las relaciones sociales, la estructura social, y por fin habla con voz propia y no con la voz de otro.

La crítica que hace Freire en *Pedagogía de la esperanza* (1993) a los tradicionalistas es que imponen una forma de pensar que niega la subjetividad de la persona creyendo que la educación debe ser un proceso mecánico, mientras que a los marxistas-leninistas les criticaba la idea errónea de que la educación era algo superestructural y que por eso primero había que cambiar a la sociedad para cambiar la educación. Freire pensó que ya desde la escuela se puede hacer un cambio en la sociedad —idea ampliamente aceptada en la actualidad desde distintas teorías críticas—. En este aspecto, se puede hacer un diálogo común entre la concepción del dinamismo de la realidad de Zubiri y la realidad histórica de Ellacuría puesto que para Freire también las personas van transformando con su propio actuar, porque la realidad es dinámica y no una simple estructura estática que es afecta a cambios.

La perspectiva epistemológica, política y pedagógico-metodológica más pertinente para un abordaje histórico-crítico en la enseñanza de la historia es aquella que considera en primera instancia a Freire. En este punto cabe señalar la obra *Pedagogía del Oprimido*, en su capítulo 3, en donde profundiza en torno al abordaje metodológico de las palabras generadoras y el abordaje de la realidad para que sea problematizadora (Freire, 2005).

Entiendo a la pedagogía liberadora como la teoría y praxis de una forma de interpretar-vivir-sentir la educación dependiendo de las propias necesidades contextuales, como un aprehender la realidad y actualizarla. Es de interés utilizar esta perspectiva en la sala de clases pensándola desde múltiples espacios. También lo es porque se observa que su dialogicidad intersubjetiva de la razón discursiva ético-crítica integra los contenidos ético-políticos antes negados por las miradas tradicionalistas o por el cognitivismo puramente formal. Dussel (1998, p. 423) ha llegado a decir que Freire es un anti-Rousseau del siglo XX —mientras que Rousseau dice que no pienses, que solo obedezcas, Freire dice piensa, cuestiona, incluso cuestióname a mí—.

En *Pedagogía de la autonomía* (Freire, 2011), desarrolla una serie de veinticinco exigencias que deben hacerse los y las docentes si quieren ser emancipadores/as. Estas exigencias se estructuran a partir de tres ejes: 1) no hay docencia sin discencia, 2) enseñar no es transferir conocimiento y 3) enseñar es una especificidad humana. Freire tiene como eje central el aspecto ético y político, lo que para Dussel (1998, pp. 410-473) convierte a la propuesta liberadora freiriana en la mejor propuesta para abordar el problema ético en educación.

La propuesta es útil para pensar desde el rol como docentes cuál es la relacionalidad democrática crítica que se busca establecer sin caer en ingenuidades o arbitrariedades. No se trata de decir lo que los y las estudiantes deben pensar —eso es simple conductismo— ni confiar en principios de razonamiento universalmente válidos ajenos a cualquier influencia —como en el cognitivismo ingenuo—, sino de contribuir al ejercicio de la reflexión crítica que integre la subjetividad de la persona como intersubjetiva —y no como una conciencia solipsista y egocéntrica— que esté empíricamente relacionada con las situaciones objetivas: los y las estudiantes deben llegar a ser capaces de reflexionar metacognitivamente su proceso de aprendizaje incluyendo la conciencia de que su pensamiento también está influenciado por sus vivencias y la interacción comunitaria y que, por lo tanto, es necesario preguntarse cómo es que llegamos a establecer que lo llamado normal es normal. Nuevamente, el diálogo con Zubiri y Ellacuría aparece de forma natural: la persona está «con» el mundo y no simplemente «en» el mundo, lo que implica que su presencia es parte constitutiva de él, luego, las relaciones que en el mundo se tienen van definiendo ese mundo. Si la aprehensión de realidad es un modo en propio que deja una impresión, entonces la conciencia de esa característica permite ver cómo las notas que constituyen la realidad se codeterminan, luego, la concientización que le da voz propia a la persona/comunidad permite a esa persona/comunidad proyectarse, intervenir, asumir, lo que de la realidad aprehende.

En términos prácticos, esta conciencia crítica tendrá alcances distintos dependiendo de las edades y contextos de las personas y no siempre las actividades de aprendizaje llevarán la crítica ético-política —porque eso es parte de una responsabilidad que tenemos ante el desafío que nos impone la realidad—, pero sí debe contener la proyección de futuro desde un consenso crítico en el que la persona sí se siente parte activa y democráticamente reconocida.

La propuesta de Freire considera el contexto tanto espacial como histórico. Reconoce que la educación no sale de la nada y —especialmente interesante para las asignaturas del área de las ciencias sociales— permite abordar los contenidos desde perspectivas que hacen cuestionar los significados que hasta el momento se tenían como naturales para luego, desde este cuestionamiento, abordar también otras situaciones fuera de la escuela; situación que los teóricos consideran fundamental para reconocer que la persona es capaz de pensar críticamente.

En el siguiente apartado se comenta brevemente una experiencia que se tuvo en educación popular y que ha sido la experiencia que obligó y motivó, en primera instancia, a pensar lo teórico en el mundo real y no puramente como ejercicio teórico. Se repasa de forma breve pues existe otras publicaciones en las que se explica con mayor detención la experiencia[3].

Una experiencia en educación popular

Esta experiencia abarca desde el año 2014 hasta el 2017 y ocurrió en un instituto de formación técnica que imparte formación a personas jóvenes y adultas y que certifica en colaboración del Servicio Nacional de Capacitación y Empleo de Chile (SENCE). Sus estudiantes son personas jóvenes y adultas desde los 18 años —se trabajó con personas que incluso tenían más de 65 años—. En reiterados casos estas personas tenían escolaridad primaria o secundaria incompleta o presentaban discapacidades graves. Lo común fue trabajar con personas de entre 35 y 50 años.

En este contexto, se propuso a la coordinación del área de Desarrollo Humano y a la dirección del instituto probar en su Escuela de Formación de Monitores de Desarrollo Humano un programa para que incluyera alguno de los temas propuestos por la institución, pero que estuviese centrado en las relaciones sociales y en el presente. Se construyó entonces una propuesta organizada en los módulos de Ética, Historia y Didáctica, y se enfocó el esfuerzo teórico en la construcción de conceptos y significados a partir de la experiencia de las personas que estaban en proceso de formación con la idea teórica de la concientización.

Se disponía de tres horas diarias de lunes a viernes para la formación. La propuesta buscaba avanzar desde una problemática central a partir de distintas perspectivas, por lo que los módulos no implicaban un objeto distinto, sino un abordaje distinto del problema para que luego la persona pudiese trabajar de forma integral. Durante esos años se hicieron múltiples intervenciones en las que las personas en formación

[3] Puede revisarse dos artículos publicados en 2017 acerca de esta experiencia en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6123783 y https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6246928

exponían durante los recreos algún tema de interés general, pero no era solo hacer declaraciones. Se trabajó con radio, teatro, baile, intervenciones iconográficas, entre otros; y se acompañó en procesos concretos de cambio, por ejemplo, acompañando a quienes estaban viviendo violencia, colaborando en otras necesidades ajenas al estudio, y así otras situaciones que permitieran mejorar el ambiente colaborativo y el sentido de comunidad.

A nivel epistemológico, se ocupó gran parte del trabajo en construir conceptos con los cuales comprender todo lo que se estaba estudiando y viviendo. Se dio especial interés a los conceptos de «presente», «realidad» y «memoria histórica». La técnica que se utilizó fue la reflexión metacognitiva a partir de dos respuestas que habían respondido anteriormente —algo similar a los *tickets* de entrada y salida—. Por ejemplo, «¿Qué entiendo por memoria histórica?», esa pregunta se hacía dos veces y se registraba de forma escrita. Luego, en una siguiente oportunidad se le entregaban ambas respuestas para que reflexionaran por qué había cambios en sus respuestas. Cuando era oportuno, se proyectaban todas las ideas finales y se proponían construir el concepto entre todas las personas presentes.

La discusión hizo suponer que las personas, cuando construyen sus propios conceptos para analizar la realidad en que viven sienten que esa realidad es más propia y la cuestionan porque ahora sí es algo que les pertenece. Entre las muchas experiencias de esos años, se conocieron casos en que mujeres adultas tomaban conciencia de los abusos que vivían en sus hogares y en consecuencia reformulaban las relaciones tanto con sus esposos como con sus hijos e hijas. Esta experiencia es una evidencia de que las personas pueden reflexionar acerca de su realidad y transformarla.

La experiencia en este instituto es la más significativa por ser la más duradera. En general, cuando se habla de esta vivencia siempre se hace referencia al trabajo que se hizo al presentar una propuesta de cómo llevar el proceso pedagógico, pero ese proceso no sería nada sin considerar a las personas que estaban en formación y a quienes también aportaron desde la docencia porque de esas reflexiones se va aplicando cambios para mejorar el proceso. En la misma época se tuvieron experiencias barriales en Chile y Argentina, y todo lo nuevo aprendido era practicado en el instituto. A partir de retroalimentaciones grupales se llegó a pensar que estas formas de reflexionar y actuar facilitan el desarrollo de un pensamiento crítico que se posicionaba a la persona como persona, como voz legítima y como posible de transformación.

Un camino largo en el que aún falta mucho recorrido

Se ha procurado presentar cómo se comprende, a partir de algunos teóricos, la relación entre educación y sociedad/comunidad, particularmente en el ámbito de las ciencias sociales. La reflexión teórica propuesta se fundamenta en la idea de que el entendimiento y la transformación de la «relacionalidad» son cruciales para lograr un cambio social significativo. A través del marco conceptual de Xavier Zubiri, se enfatiza que la realidad no es un constructo estático o meramente percibido, sino una dinámica interacción de intersubjetividades que pueden aprehender conscientemente. Esta aprehensión activa de la realidad, o conciencia de la relacionalidad, es fundamental

para fomentar una educación que no solo informa, sino que transforma, permitiendo a las personas reconocer y cuestionar las estructuras sociocomunales en las que están inmersas. La educación, particularmente en ciencias sociales, debe, por lo tanto, enfocarse en desarrollar una conciencia crítica que permita a las personas analizar y modificar la relacionalidad en la que se vive.

Por otro lado, la influencia de Ignacio Ellacuría extiende esta comprensión hacia una praxis constitutiva de acción en la realidad histórica. Subraya la importancia de un compromiso ético que trasciende la mera conciencia y se traduce en acciones concretas dirigidas a la transformación social. La educación, bajo esta perspectiva, se convierte en un vehículo no solo para la comprensión crítica, sino también para la intervención activa de la realidad histórica. Este enfoque implica que el proceso educativo debe ser integral, vinculando la teoría con la práctica y fomentando un compromiso ético que incite a los estudiantes a cargar con y encargarse de su realidad. De esta manera, la educación se convierte en una herramienta liberadora que empodera a los individuos para asumir responsabilidades y actuar en la transformación de su entorno social.

Un tercer elemento es la perspectiva pedagógica de Paulo Freire que se integra a este enfoque como un medio para realizar la transformación social a través de la educación. Al resaltar la importancia de la conciencia crítica y la praxis, Freire complementa la visión de que he presentado de Zubiri y Ellacuría, ofreciendo un marco práctico para aplicar estas ideas en el contexto educativo. La educación liberadora de Freire enfatiza el diálogo, la reflexión crítica y la acción, lo que permite a las personas comprender y transformar su realidad —porque la persona está con la realidad y al aprehenderla da de sí en el acto de aprehensión mismo—. Esta aproximación pedagógica no solo implica una revisión de las estructuras y contenidos educativos, sino también una redefinición del rol de los y las docentes y los y las estudiantes como co-creadores/as de conocimiento y agentes de cambio. La implementación de este enfoque en el aula, a través de la problematización de temas y la participación activa de los y las estudiantes en su aprendizaje, puede conducir a una transformación significativa tanto a nivel personal como social. De momento, esta aproximación busca ser teórica pues quiere pensar desde los conceptos este sistema de reflexiones de lo pedagógico para, en un futuro, dialogar desde esta propuesta de pedagogía de la realidad histórica con aquellas didácticas que ya han propuesto cómo abordar estos temas.

Por el momento se dejó fuera a los grandes referentes/referentas del sur, pero se considera que con estos primeros tres autores puestos en diálogos es suficiente para sentar la idea de por qué es importante avanzar hacia una pedagogía de la realidad histórica: porque la conciencia de la relacionalidad de la realidad es fundamental para avanzar en cambios concretos que buscan una vida social más justa.

Referencias bibliográficas

Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Editorial Trotta.

Ellacuría, I. (1975). “Hacia una fundamentación filosófica del método teológico latinoamericano”. Archivo Personal de Ignacio Ellacuría, S.J. Unidad de instalación C.15, Carpeta 13. https://www.uca.edu.sv/centro-documentacion-virtual/wp-content/uploads/2015/03/C15-c13-.pdf

Ellacuría, I. (1979). “Fundamentación biológica de la ética”. *ECA: Estudios Centroamericanos* *34*(368):419-428. ISSN 2788-9580. https://doi.org/10.51378/eca.v34i368.7292.

Ellacuría, I. (1985). “Función Liberadora De La filosofía”. *ECA: Estudios Centroamericanos* *40*(435 y 436): 45-64. ISSN 2788-9580. https://doi.org/10.51378/eca.v40i435-436.7194.

Ellacuría, Ignacio (1990). *Filosofía de la realidad histórica*. UCA.

Freire, P. & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a la educación basada en respuestas inexistente*s. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1963). “Conscientização e Alfabetização. Uma nova visão do Processo”. *Estudos Universitários* (4): 5-23. https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/issue/view/3367

Freire, P. (1967). *Educação como prática da Liberdade*. Paz e Terra

Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomía: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Gadamer, H-G. (2001). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.

Zubiri, X. (1982). *Inteligencia y logos*. Madrid: Alianza editorial.

Zubiri, X. (1988). *Inteligencia Sentiente. Inteligencia y Realidad*. Madrid: Alianza Editorial / Fundación Xavier Zubiri

Zubiri, X. (1995). *Estructura dinámica de la realidad*. 2ª edición. Madrid: Alianza editorial.

Zuchel, L. (2014). "Ignacio Ellacuría, filósofo cristiano: Reflexión filosófico-teológica sobre la inexorable acción de cargar con la realidad". *Teología y Vida 55*(4): 631-651. https://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492014000400004

Biodata

Ismael Cáceres-Correa: Educador popular, profesor de Historia y Geografía, licenciado en Educación y bachiller en Humanidades por la Universidad de Concepción, Chile; diplomado en Filosofía de la Liberación, Universidad Nacional de Jujuy-AFyL, Argentina; estudios de posgrado en Filosofía de la Realidad Histórica, Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, El Salvador; estudios de edición de revistas científicas, Latindex. Actualmente también realiza estudios relacionados con la interseccionalidad crítica y participa en los proyectos de investigación dirigidos por la dra. Jessica Visotsky en la Universidad Nacional del Sur, Argentina. Es estudiante en los seminarios del Doctorado de Historia de la Universidad Nacional del Sur, en calidad de alumno especial al momento de escribir este artículo. Es fundador y editor de la editorial Ediciones nuestrAmérica desde Abajo, Chile. Cofundador y editor jefe de Revista nuestrAmérica, ISSN 0719-3092. Actualmente se desempeña en el asesoramiento y gestión de procesos editoriales de revistas científicas. Investiga acerca de la filosofía de la historia, la enseñanza de la historia y la pedagogía liberadora. También investiga la gestión editorial de revistas científicas, área en la que ha participado en docencia. Publicaciones recientes: (2024). Historización de los conceptos de la realidad histórica y su relación con la pedagogía. https://hal.science/hal-04536061 / (2022). Praxis social y educación popular para la liberación en contextos educativos diversos. https://nuestramerica.cl/avc:e7092687

Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 18 N.º 35 (julio-diciembre), 2024, pp. 244-253
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.11443334

Recibido: 28-01-2024· Aceptado: 25-04-2024

La voz de las niñeces: aportes desde la experiencia de educación popular en la organización barrial de La Poderosa – Bahía Blanca[1]

The voice of childhood: contributions from the experience of popular education in the neighborhood organization of La Poderosa – Bahía Blanca

Namüralu'u tepichiirua: ainalaa julu'ujee jütsüin ekirajawaa apashiijatü julu'u outkajaaya mmashii La Poderosa Bahía Blanca

Romina Belén Cané
https://orcid.org/0000-0002-2180-496X
rominabelencane@gmail.com
Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina

Resumen

El problema de investigación busca comprender las prácticas de educación popular en el espacio de acompañamiento pedagógico (educación popular) desde la propia voz de las niñeces participantes desde la perspectiva interseccional. En la presente investigación tomamos particularmente la experiencia territorial de la organización barrial La Poderosa de los barrios Puertas del Sur y Tierras Argentinas de la ciudad de Bahía poniendo foco en el espacio de apoyo escolar y educación popular desde el enfoque metodológico cualitativo de etnografía colaborativa, como métodos de recolección de datos de entrevistas individuales. En los resultados entendemos al espacio como un espacio en donde se realizan prácticas de educación popular feminista y, de alfabetización que son las prácticas que le dan sentido a las experiencias contadas por lxs niñeces participantes como un espacio de transformación de la realidad.

Palabras clave: educación popular, niñeces, organización barrial, etnografía colaborativa.

[1] Proyecto de investigación "Interseccionalidades y pedagogías críticas en derechos humanos en clave territorial: abordajes desde la investigación participante y las metodologías cualitativas". Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur, Argentina. Código 24/5008. Enero 2024-diciembre de 2027. Dirigido por la dra. Jessica Visotsky.

Abstract

The research problem seeks to understand the practices of popular education in the space of pedagogical accompaniment (popular education) from the own voice of the participating children from an intersectional perspective. In the present research we particularly take the territorial experience of the La Poderosa neighborhood organization of the Puertas del Sur and Tierras Argentinas neighborhoods of the city of Bahía, focusing on the space of school support and popular education from the qualitative methodological approach of collaborative ethnography, as methods of data collection from individual interviews. In the results, we understand the space as a space where feminist popular education and literacy practices are carried out, which are the practices that give meaning to the experiences told by the participating children as a space for the transformation of reality.

Keywords: popular education, childhood, neighborhood organization, collaborative ethnography.

Jüküjia Palitpütchiru'u

Jukua'ipa achejawaa kasa mochoojusalü, jüchejaaka jia atüjawaa achiki jü'yataala ekirajawaa apashiijatú jünainjee jükaaliijia ekirajaa (ekirajawaa apaashiijatü) julu'ujee namüralu'u na tepichi eekana jünain jukua'ipa antanajire'eraa. Julu'u a'yatawaaka wojuupatüin jukua'ipa a'yatawaa juutkajaayanainjee mmashii La Poderosa, epiaka Puertas del Sur Juumain Argentina chayaa Bahía jirajialu'u mma akaliijaka ekirajaaya jee jikirajia apashiijatü julu'ujee jüsanaaya a'yatawaa maimamaajatü akaalijia, jiichjialu'ujee asakiijia wayuu wane'ewoi. Jaapajala antuushiika anain watüja a'ulu jiain mma eere jaa'innüin jikirajia ekirajawaa jüpashinjatü jieyuupalaa jee nekirajia matüjainsalii, jiaja'a eere ju'ulakajünüin ekirajawaa apashiinjana naküjalaka na tepichikana kanüikana, maka jaa'in wanee apülajanaa e'iratüinjatü jüka tü shiimain eeka.

Pütchi katsüinsükat: ekirajawaa apashiinjatü, tepichiirua, outkajaalee mmashijatü, jü'yataala akua'ipaa akaalijirawaa.

Introducción

En los últimos años, se han extendido a lo largo de nuestro país diversas experiencias de educación popular con niñxs especialmente a manos de los movimientos sociales u organizaciones de base quienes han asumido la labor pedagógica de formación y cuidado de sus participantes al no encontrar respuestas concretas a demandas de políticas educativas y de cuidado de las infancias por parte del Estado y como forma de construcción comunitaria con las niñeces. Mi problema de investigación busca comprender las prácticas de educación popular en el espacio de acompañamiento pedagógico (educación popular) desde la propia voz de las niñeces participantes desde la perspectiva interseccional. En la presente investigación tomamos particularmente la experiencia territorial de la organización barrial La Poderosa de los barrios Puertas del Sur y Tierras Argentinas de la ciudad de Bahía poniendo foco en el espacio de apoyo escolar y educación popular. El problema de investigación surge de la propia experiencia biográfica de haber participado de este espacio como promotora de educación durante los años 2019-2022.

Antecedentes

La presente investigación busca continuar una línea de trabajo abierta en el marco del proyecto de investigación "Pedagogías críticas, interseccionalidades y derechos humanos: una mirada en territorio desde la investigación participante y las metodologías cualitativas"[2] , y como parte de mi tesis de licenciatura otorgado por la Universidad Nacional del Sur (UNS), titulada "Formación de niñxs en fábricas recuperadas, desde la experiencia de educación popular en INCOB." Distintas investigaciones han abordado experiencias de educación popular[3] con niñxs en nuestro país fundamentalmente luego del retorno a la democracia, contexto en donde existió cierto avance legislativo en el campo de la niñez, materializado en constitucionalización de la Convención sobre los Derechos del Niño (1990). Sin embargo, estas modificaciones formales no significaron siempre una mejora real en las vidas de los niños, frente a esta situación, diversas organizaciones sociales y políticas han desarrollado experiencias de lucha por una infancia digna con los propios niños como protagonistas (Shabel, 2016). Luego de la protección de los derechos de la infancia y de la juventud sancionada en Argentina en el año 2005 se coloca a las relaciones intergeneracionales en un nuevo contexto normativo que no puede comprenderse aislado de los procesos sociales[4] (A. Padawer, G. Scarfó, M. Rubinstein y M. Visintín, 2008). Específicamente vemos como en los movimientos sociales[5] se construye cotidianamente la perspectiva de que lxs niñxs y jóvenxs son sujetxs que atraviesan un proceso de progresiva autonomía. Siguiendo esta línea nos encontramos con teorizaciones más recientes en la temática infancia: los nuevos estudios sobre la descolonización del pensamiento, que posicionan a lxs niñxs, como principales protagonistas en la reivindicación de sus derechos (Magistris, 2013; Shabel, 2016; Morales, 2020). Estas teorizaciones nos invitan a un análisis profundo sobre los MS de la infancia como actores clave en las dinámicas populares de América Latina, y nos proponen romper con las miradas y los posicionamientos adultocentricos (Morales y Magristris, 2018). "El co-protagonismo social y político de lxs niñxs nos interpela a cuestionar el adultocentrismo y caminar hacia la construcción de un nuevo modo de entablar las relaciones sociales" (Morales y Magristris, 2018, p.24). El comprender a la niñez como figura central no pretende invisibilizar al mundo adulto, sino tomarse de manera seria la categoría relacional de niñez, para dar cuenta de cómo se construyen la infancia y la adultez en ese diálogo intergeneracional (Shabel y Morales, 2020). La totalidad de estas investigaciones resultan un gran aporte académico en cuanto a la las realidades y concepciones que atraviesan las niñeces de América Latina y nuestro país especialmente si entendemos que, en el contexto actual en el que se encuentran los barrios populares, las organizaciones sociales y comunitarias ocupan un rol

[2] Dirigido por la Dr. Jessica Visotsky del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del sur.

[3] De ahora en más EP

[4] La ley 26.061, conocida como "Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes" establece que las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a participar y expresar libremente su opinión en los asuntos que les concierne y en aquellos que tengan interés. También señala que sus opiniones deben ser tenidas en cuenta conforme a su madurez y desarrollo, extendiéndose este derecho a todos los ámbitos en que se desenvuelven las niñas, niños y adolescentes. Así como también establece que los organismos del Estado deben garantizar el derecho de los jóvenes a la educación y reconocer su derecho al trabajo, con las restricciones de la legislación vigente y los convenios internacionales sobre erradicación del trabajo infantil.

[5] De ahora en más MS.

fundamental no sólo en relación con la subsistencia alimentaria de la población con la cual trabajan, sino también en cuanto constituyen un eslabón central en la cadena de cuidado y de articulación de responsabilidades familiares y de trabajo para los barrios populares (Pautassi y Zibechi, 2010). En este sentido, se ha evidenciado la importancia pedagógica de los MS que vemos de forma clara en la consolidación de ciertas formas organizativas y en la creación de dispositivos específicos para la formación de sus miembros (Caldart, 2004; Michi, 2010). Estos dispositivos surgen como demandas propias de lxs sujetxs participantes con el objetivo de generar una construcción colectiva de conocimiento (Di Matteo, 2018; Guelman, 2011; Guelman y Palumbo, 2018; Korol, 2012). Un ejemplo son los llamados "espacios de EP" que demuestran la vigencia de la teoría y práctica propuesta por el pedagogo Paulo Freire, resultando una pieza fundamental para el pensar y hacer de la educación transformadora como "un acto de conocimiento y como un acto político, que tiende a la transformación del hombre, en cuanto clase social, y de su mundo." (Freire,1999, p.7). De esta forma entendemos que, resulta fundamental revisar los modos de organización y participación territorial de los MS en la actualidad, con el fin de reflexionar acerca de cómo se constituyen las experiencias de EP en relación a las opresiones sistemáticas de clase, género y racismo que se viven en los barrios populares (Visotsky, 2018). Para esto nos proponemos la labor de sistematización de experiencias de EP con niñxs como posicionamiento ético-político entendiendo que, aunque cada experiencia de EP tiene sus singularidades, todas comparten un componente clave: la lucha política por una sociedad más justa y una reivindicación de lxs oprimidxs como sujetx centrales en su propia liberación.

Marco teórico

Me posiciono desde la perspectiva del paradigma interseccional para pensar las opresiones, entendiendo el entrelazamiento de categorías como lo son: la clase social, el género y la interculturalidad. El concepto de interseccionalidad se inscribe en la sociología de finales de los años sesenta y los comienzos de los setenta, junto con el movimiento feminista antirracista. (Almendra, 2014, p. 267).

Acerca de la categoría niñez, retomaré los aportes conceptuales de Morales y Magistris (2018), quienes desde su obra "Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación" promueven la importancia de valorar y dar entidad a ese aporte novedoso que traen lxs niñxs a la sociedad en que vivimos, a fin de lograr la emancipación. De este modo, adhiero a la contraposición entre niñez e infancia, creyendo que la última categoría es sumamente discriminatoria y adultocentrista[6], tanto por su significado etimológico, que quiere decir el que no habla: "Incluso, la palabra infante pasó a designar a muchas otras clases de marginadxs sociales, a quienes se les ha vetado de la posibilidad de participar de la cosa pública. Lxs niñxs, lxs locxs, lxs indígenas, las mujeres, y tantxs otrxs subalternxs, muchas veces han sido condenadxs a ese lugar de silencio social: lxs que no pueden ni deben hablar; o peor aún, quienes

[6] Cuando hablamos de adultocentrismo, no sólo nos referimos a una relación social basada en la centralidad de lo adulto. En parte es eso, pero también, mucho más que eso. Se trata de asumir el carácter conflictivo de las relaciones entre las generaciones en tanto vínculo asimétrico que contiene y reproduce autoritarismo y desigualdad. (Morales y Magrristris, 2018: p.24)

no merecen hablar y, por lo tanto, es lícito silenciar" (Morales y Magristris, 2018, p. 14)

Por otra parte, en cuanto a la EP como teoría y también como práctica recupero lo propuesto por el pedagogo Paulo Freire (1970) a lo largo de varias de sus obras. La relación teoría-práctica concebida de modo dialéctico en su posicionamiento epistemológico, y en este sentido la EP nacida como alternativa política-pedagógica al servicio de los intereses populares. La educación popular resulta entonces un proceso mucho más complejo e importante que "haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará" Paulo Freire (1970, pp. 40- 41).

Método

He optado por el enfoque metodológico cualitativo tal como lo entiende Sirvent (2003) quien sostiene que se trabaja a partir de una pregunta inicial amplia, para permitir flexibilidad y libertad de exploración del fenómeno estudiado sin compromisos cerrados y siendo en el trabajo territorial donde se ajustan preguntas emergentes y más específicas. Como métodos de recolección de datos trabajo con fuentes provenientes de registros de entrevistas individuales. La perspectiva etnográfica ha permitido, explicar procesos sociales, reconociendo la perspectiva de los sujetos, esto es, cómo éstos configuran el marco significativo de sus prácticas y nociones (Guber, 1990). Como diseño de investigación tomo los aportes de la etnografía colaborativa, enfoque científico que surge como proceso de reflexión y problematización del modelo etnográfico clásico (Katzer y Samprón, 2011). La especificidad de la "etnografía colaborativa" como enfoque teórico reside según Lassiter (2005) en que se encuentra centrada en el compromiso ético y moral siendo la colaboración con los sujetos de estudio un principio explícito y guía para la investigación. Fals Borda (1987), Figueredo (2015), Brandão (2001) nos recuerdan que la reflexión sobre el límite o redefinición de la alteridad nos acontece cuando ese "otrx", como sujetx vivo de "mi investigación" se convierte en un/a compañero/a, en compromiso, en trabajo político y en lucha popular. El trabajo de campo entonces pasa a ser entendido como un proceso que resulta de una construcción dialógica con la comunidad a través del establecimiento de un vínculo que posibilite la continuidad y que no se reduzca a un mero medio para la construcción de la obra. El trabajo de campo es una labor que he realizado en los últimos años a través de mi participación como promotora de educación en el espacio estudiado ("seño"). Las entrevistas son analizadas a través del método comparativo constante: se trata de un serio y riguroso proceso inductivo entendido como un proceso de razonamiento a partir de categorías identificadas vinculadas a la realidad hasta la construcción de conceptos y relaciones más abstractas (Sirvent, 2003). Se realizará un registro de la observación, entrevista o documento, mediante un registro a tres columnas: observaciones, columna comentarios y columna Análisis. "La organización de la información recolectada en estas tres columnas de la ficha, es un medio para objetivar ideas previas y emociones del investigador, con el fin de entramarlas con los significados de los actores" (Sirvent y Rigal, 2012, p.110).

Algunas discusiones devenidas del trabajo de campo

Las categorías emergentes a partir del análisis comparativo constante de las entrevistas realizadas son:

a. Educación popular feminista: rol de cuidado y educación sexual integral

"a mí para en ese entonces me sirvió una banda al apoyo y más que ayudar y así con los deberes, también me ayudaba como que a despejarme de todo ese momento intenso"
(Entrevista a Nahomi)

Puede notarse en base a lo comentado en las entrevistas que el espacio es mencionado por algunos de lxs niñxs como "un espacio de contención" dando gran importancia a "lo vincular" ya se entre la relación de niñxs y "seños" asi como también con otros niñxs y de lxs propios niñxs consigo mismo "iba más seguro a la escuela y que entendía y que iba a entender todo" (Entrevista Israel), más tarde el mismo entrevistado nos comenta: *"hay más niños seguro que no entienden las cosas que le enseñan en la escuela y capaz que no le dé miedo hablar con la otra seño de la escuela y con la del vagón capaz hable y entienda más todo lo que no entendía".* Vemos dos vinculaciones que logran aflorar de esta experiencia: La primer vinculación que logramos hacer en base al testimonio de lxs niñxs participantes y de los lineamientos políticos pedagógicos de la organización La Poderosa, quienes actualmente vienen reclamando desde sus asambleas barriales salario para las cocineras comunitarias, entre un sinfín de otras actividades como desarrollar distintos frentes en las barriadas (frente de género y disidencias, frente de educación, futbol popular y mixto, frentes alimentarios, entre otros) todas practicas vinculadas a la perspectiva del feminismo y educación popular con el objetivo de poder transformar la realidad en los barrios siendo uno de los objetivos de la educación popular: la relectura de la realidad, de nuestras prácticas, del saber popular y de los contenidos de la cultura, haciendo posible una apropiación crítica de los mismos (Korol, 2007, p.4).

Específicamente si hablamos del espacio de acompañamiento pedagógico vemos que lxs niñxs sienten un gran vínculo con el espacio directo desde el cuidado comunitario sobre esto nos habla Maffia en Korol (2007) para que un sujeto sobreviva debe haber una comunidad que lo reciba amorosamente, no de cualquier manera, porque ningún sujeto sobreviene aisladamente. El sujeto necesita entrar en un espacio donde debe ser esperado por otros seres humanos. Debe ser contenido amorosamente y cuidado durante tiempo por esa comunidad, porque si no muere (p. 50).

Por otro lado, vemos una relación entre la practica educativa en el espacio con los lineamientos curriculares de la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral[7], así como también de la Ley de la 36 Provincia de Buenos Aires N° 14.744. De la misma manera, se entiende como ESI "la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos". Además, los contenidos y modelos pedagógicos presentes

[7] De ahora en más ESI.

en dicho espacio, sobre esto nos comenta Nahomi entrevistada que, en su momento fue alumna y ahora es "seño" del espacio*: "De mi punto de vista, porque yo también fui alumna, fue lindo porque había como un cierto respeto y una cierta confianza hacia los alumnos. Porque parte de lo que enseñaban era como que uno podía contarles a ellas cómo se sentían, y como que había cierta confianza también en sí, y que eso se fue generando a medida que iban pasando el tiempo. O sea, mientras más yo iba porque tenía tareas, era como que se formó un vínculo re lindo."* Podemos entonces enmarcar la práctica dentro de algunos de los propósitos formativos de la ESI, Por ejemplo: Expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos; promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad; presentar oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo/a y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión; desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos a través del diálogo.[8]

b. Alfabetización y educación popular: la interpretación del mundo para crear otros mundos

"ayudan a los niños a aprender a leer, que sepan los números, que sepan hablar bien. En este barrio nada más no también en otros barrios también se necesita."
(Entrevista Thiago)

Una de las categorías que surge del análisis de las entrevistas es la gran importancia del espacio como espacio de alfabetización para lxs niñeces, hacen hincapié especialmente en la lecto-escritura y las operaciones matemáticas básicas como actividades vivenciadas de aprendizaje. Nos comenta una de las entrevistadas: "*gracias a las seños, yo aprendí una banda de cosas, como, por ejemplo, multiplicar y dividir.*" (Entrevista aylen)

Entendemos a la educación como una necesidad y un derecho humano y social para todas las personas, a lo largo de toda la vida. Sin embargo, la realización de esta necesidad y el cumplimiento de este derecho no están garantizados para todos por igual. Para muchos jóvenes y adultos de nuestro país, la educación es una carencia más en un mundo de pobrezas que tiende a reproducirse, asociada a la desigualdad entre clases sociales, así como a situaciones de discriminación e injusticia social[9]. Los análisis muestran su asociación principal con la situación de pobreza (medida a través

[8] Disponible en lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (Ministerio de Educación, Consejo Federal, and C. F. E. Resolución. "Lineamientos curriculares para la educación sexual integral-Programa nacional de educación sexual integral-Ley Nacional: Nº 26.150)

[9] Según el censo nacional INDEC de 2010, en Argentina se registran 528.349 personas mayores de 15 años que nunca asistieron a la escuela, lo cual representa el 1,8 % de la población. Estos datos se agravan, según investigaciones antecedentes, al considerar que, de las personas de 15 años y más que alguna vez asistieron pero que ya no asisten a la escuela, el 12,8 % posee como máximo nivel educativo alcanzado sólo el primario incompleto; se trata de 3.117.102 personas.

de las Necesidades Básicas Insatisfechas NBI) y con las diferencias regionales dentro del país (Sirvent y Llosa, 2001). Se trata de los escalones de mayor vulnerabilidad y de vulneración de derechos, en el marco de una situación educativa de riesgo.

En este sentido la labor realizada por las "seños" y la asamblea de "La Poderosa" en general viene a tratar de transformar desde la alfabetización popular estas realidades, nos dice Aylen niña entrevistada: *"Yo digo que sí es muy necesario que haya en cada rincón, en cada barrio, un apoyo escolar. Porque por ahí nuestros padres no tienen tiempo, que se la pasan trabajando, y no tienen tiempo de ayudarnos, hacer la tarea, y por ahí nosotros no entendemos nada y no hay nadie para ayudarnos. O también, porque capaz, algunos padres no terminaron ni siquiera la secundaria o la primaria, y no entienden nuestras tareas para poder ayudarnos, y por eso es necesario que haya apoyo escolar en cada rincón del planeta.*" Por otra parte, Nahomi nos aporta: "*hoy en día para pagar una particular está re caro. Entonces, está bueno también por ese lado que haya apoyo escolar así en cada barrio, porque hay más chicos que todavía les cuesta, tipo, que les cuesta aprender y eso"* (Entrevista Nahomi) Es entonces cuando la alfabetización se vuelve parte de un proceso más grande, cuando Freire (1982) expresa: "... descartamos cualquier hipótesis de una alfabetización puramente mecánica. Pensábamos en la alfabetización del hombre brasileño como una toma de conciencia en la injerencia que hiciera en nuestra realidad. Un trabajo con el cual intentásemos junto a la alfabetización, cambiar la ingenuidad en crítica" (p. 63) La importancia de lo vivenciado por estas niñeces entonces es allí donde los lazos comunitarios unen las vidas y experiencias en el espacio de acompañamiento pedagógico de La Poderosa, logrando soñar algo nuevo desde las prácticas de educación popular como nos comenta Korol (2012) "Concebimos a la Educación Popular como pedagogía de los oprimidos y oprimidas, y no como pedagogía para los oprimidos y oprimidas. A nuestro entender, el sujeto de la educación popular está constituido fundamentalmente por los movimientos populares que se organizan en procesos de resistencia, y que conciben a la educación como una de sus dimensiones organizativas" (p.2).

Referencias bibliográfica

Brandão, C. R. (2001). Repensando a pesquisa participante. 2 reimp. São Paulo: Brasiliense.

Caldart, R. (2004). Pedagogia do Movimento Sem Terra. Editora: Expressão Popular. São Paulo.

Fals Borda, O. (1987). Investigación Participativa. Instituto del Hombre. Montevideo: Ediciones de Ia Banda Oriental.

Figueiredo, Gustavo de Oliveira (2015). Investigación Acción Participativa: una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica. Revista de investigación, 86:271-90.

Freire, Paulo (1982). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI

Freire, Paulo (1999). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI.

Guber, R. (1990). El salvaje metropolitano. Buenos Aires, Paidós.

Guelman, A. (2011). Pedagogía y movimientos sociales: lo pedagógico y lo político en sus propuestas educativas. En Hillert, F., Graziano, N. y Ameijeiras, M.J. La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión: reflexiones de un encuentro. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Guelman, A. y Palumbo, M. (Coords). (2018). Pedagogías descolonizadoras. Formación en el trabajo en los movimientos populares. Buenos Aires. Editorial El Colectivo/ CLACSO. Cap. 7.

https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf

Katzer, L., y Samprón, A. (2011). El trabajo de campo como proceso. La etnografía colaborativa como perspectiva analítica. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social, (2), 59-70.

Korol, C. (2007). Hacia una pedagogía feminista: géneros y educación popular. Buenos Aires: Editorial El Colectivo: América Libre, 2007.

Korol, C. (2012). La educación popular en clave de debate. Recuperado de: http://www.panuelosenrebeldia.com.ar/content/view/1092/245.

Lassiter, Eri (2005). The Chicago Guide to Collaborative Ethnography. Chicago: University of Chiago Prees

Ley 26.061, conocida como "Ley de Protección Integral de los Derechos de las

Ley de la 36 Provincia de Buenos Aires N° 14.744.

Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral

Llosa, S., Sirvent, M. T., Toubes, A., & Santos, H. (2001). La situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina. Revista Brasileira de Educação, 22-34.

Maffia, D. en Korol, C. (2007). Hacia una pedagogía feminista: géneros y educación popular. Buenos Aires: Editorial El Colectivo: América Libre, 2007.

Magistris, G. (2013). El magnetismo de los derechos: desplazamientos y debates en torno a los derechos de niñas, niños y adolescentes. CLACSO.

Matteo, J. Di (2018). Autogestión: una mirada desde la educación popular, en Guelman, A. y Palumbo, M. (Coords). (2018). Pedagogías descolonizadoras. Formación en el trabajo en los movimientos populares. Buenos Aires. Editorial El Colectivo/ CLACSO.

Morales, S. (2020). Movimientos sociales y participación política de niñas y niños: Una aproximación a la experiencia pedagógico-política de La Miguelito Pepe.

Crítica y Resistencias. Revista de conflictos sociales latinoamericanos, (10), 22-38.

Morales, S. J., y Shabel, P. N. (2020). El Gritazo. Análisis de una manifestación de niños y niñas por su derecho a trabajar ya participar. Millcayac, 7(12), 319-341.

Niñas, Niños y Adolescentes". Disponible en: https://amsafe.org.ar/wpcontent/uploads/PDFs/NORMATIVA/ley-26061-de-proteccin-integral-nias-niosy-adolescentes.pdf

Padawer, A., Scarfó, G., Rubinstein, M., & Visintín, M., (2009). Movimientos sociales y educación: debates sobre la transicionalidad de la infancia y de la juventud en distintos contextos de socialización. Intersecciones en antropología, 10(1), 141-153.

Pautassi, L. C., & Zibecchi, C. (2010). La provisión de cuidado y la superación de la pobreza infantil. Programas de transferencias condicionadas en Argentina y el papel de las organizaciones sociales y comunitarias. CEPAL.

Shabel, P. N. (2016). Aprender desde la organización: Prácticas formativas de niños y niñas en una organización social. Praxis educativa, 20(1), 37-46.

Shabel, Paula Nurit (2016). Venimos a jugar y a luchar. Participación política de niños y niñas en organizaciones sociales. Revista Lúdicamente, Vol. 5, N°10. Octubre, Buenos Aires. ISSN 2250-723x.

Sirvent, M. T. (2003). La investigación social en Argentina y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos. Cahiers des Amériques latines, (42), 81-100.

Sirvent, M. T., & Rigal, L. (2012). Investigación acción participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática.

Unicef. (2006). Convención sobre los Derechos del Niño. Disponible en:

Visotsky, J. A. (2018). Interseccionalidad crítica y educación. Cuadernos de descolonización y liberación, 13 (21), pp. 155-171.

Biodata

Romina Belén Cané: Educadora popular. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Sur, Argentina. Docente de nivel superior modalidad artística. Forma parte del equipo del proyecto de extensión universitaria "Educación Popular, Derechos Humanos y Participación Social desde la Extensión Universitaria.", del Departamento de Ciencias de la Educación. Integrante del proyecto de investigación: "Pedagogías críticas, interseccionalidades y derechos humanos: una mirada en territorio desde la investigación participante y las metodologías cualitativas", del Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.

Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 18 N.º 35 (julio-diciembre), 2024, pp. 254-267
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.11443450

Recibido: 15-02-2024· Aceptado: 11-04-2024

El Territorio Campesino Agroalimentario es una apuesta de poder popular

The agrifood peasant territory is a bet on popular power

Noumain wayuu kampesiina apünajülii wanee atsünii apashiijatü

Wilmar Harley Castillo Amorocho
https://orcid.org/0000-0001-8571-9310
whcastilloa@gmail.com
Investigador independiente, Colombia

Resumen

El campesinado colombiano organizado en el Coordinador Nacional Agrario (CNA), le apuesta a ordenar el territorio desde su propia figura territorial con el enfoque de poder popular. La figura territorial se conoce como Territorio Campesino Agroalimentario (TECA), se fundamenta en el Plan de Vida Digna, en la organización campesina y su capacidad de gobernanza propia. El caso del TECA del Macizo (TECAM), que se ubica en el norte del departamento de Nariño y sur del departamento del Cauca, es analizado desde los ejes de economía campesina, juventudes campesinas y gobierno propio con el objetivo de identificar sus aportes a la construcción del poder popular, bajo la metodología de entrevistas semistructuradas a liderazgos campesinos del TECAM y la revisión de material bibliográfico que el CNA ha publicado sobre los TECA. Este trabajo también busca ser un aporte teórico al proceso de construcción de territorialidad campesina que algunas comunidades rurales vienen realizando en Colombia desde 1991, año en que nace la actual Constitución Nacional donde se reconoce a los pueblos indígenas y afros como sujetos derechos, excluyendo en ese reconocimiento al sujeto campesino.

Palabras clave: campesinado, plan de vida, poder popular, territorio campesino agroalimentario.

Abstract

The Colombian peasantry, organized in the National Agrarian Coordinator (CNA), is committed to organize the territory from its own territorial figure with a focus on popular power. The territorial figure is known as Territorio Campesino Agroalimentario (TECA), based on the Plan de Vida Digna, the peasant organization and its own governance capacity. The case of the TECA del Macizo (TECAM), located in the north of the department of Nariño and south of the department of Cauca, is analyzed from the axes of peasant economy, peasant youth and self-government with the objective of identifying their contributions to the construction of popular power, under the methodology of semi-structured interviews to peasant leaders of the TECAM and the review of bibliographic material that the CNA has published on the TECA. This work also seeks to be a theoretical contribution to the process of construction of peasant territoriality that some rural communities have been carrying out in Colombia since 1991, the year in which the current National Constitution was born, which recognizes indigenous and Afro peoples as subjects of rights, excluding the peasant subject in this recognition.

Keywords: peasantry, life plan, popular power, agro-food peasant territory.

Jüküjia Palitpütchiru'u

Na wayuu kampesiina kolompianakana koutkajaaleka julu'u Jikiipu'ujana Ousoulu'u Yaaje'ewotka kasinyaraatsein (CNA) jüchiiruasü anaaja oumaniika jukua'ipalu'u mmakaa jünainjee jütsüin juyanamajia. Jukua'ipa mmakaa eraajüsü julu'u noumain wayuu kampesiina kousoululii kasinyaraaseka (TECA), aikalaasü jünainjee Jukua'ipa Anaa Aa'in, noutkajaaleru'u na'laülajaana namüiwa'a. Jüküjaralu'ujee TECA Jüsaamatuuise uucho'u (TRCAM) chakalü wüinnaa jünain mma Nariño münaka jee waapünaa jünain Cauca, asanaanüsü julu'ujee naletseepala kampesiina, jima'alii kampesiina jee na'laülaayalu'u namüiwa'a, ji'iree ayaawataa na'inale jüchiirua akuyamajaa jütsüin ayanamajia, jüsanaayalu'ujee asakiraa mainmalu'u namüin kampesiinayuu julujuna TECAM jümaayalee jüsanaaya karaloutta juwalakajüipakaa CNA nachikua na TECA münaka. A'yatawaaka tüü, jüchekaka kaküjian ashajalaa jünain jukuyamajia noumainpa'a kampesiina naa'inraaka no'outku, kepiakana wüna'apü yayaa Kolompia juttianainjee 1991, juya jemeika alu'u Karaloutta Müleusükat Woumainpa'a, eere neraajünüin na kusinakana jee na kushematannuukana wayuuin kojutchii kasalajanashii, mepettiruuka ja'ujee kasalajanain jee kapülanin na kampesiinakana.

Pütchi katsüinsükat: wayuu kampesiinairua, jükaraloutse anaa aa'in,, jütsüin apashii, noumain wayuu kampesiina kaletseepalashii.

Introducción

El Coordinador Nacional Agrario tiene sus raíces en las luchas campesinas por la tierra en el siglo XX (Vega, 2018; Cely, 2020; Pérez, 2010). Estas raíces van tomando forma en diversos procesos organizativos locales y regionales, hasta llegar a la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC) que nació durante la presidencia de Carlos Lleras Restrepo (7 de agosto de 1966 – 7 de agosto de 1970) para canalizar al sector campesino hacia los intereses burgueses de modernizar el capitalismo en el campo colombiano.

Desde la instalación del primer congreso nacional de la ANUC, el 7 de julio de 1970, se hizo pública la intención autónoma de esta asociación y su objetivo específico de luchar por la reforma agraria. La acción principal fue la recuperación de tierras para ser trabajadas por el campesino afiliado, teniendo en la memoria colectiva unas 800 acciones de recuperación de tierra que abarcaron 984 predios recuperados hasta 1975 (Pérez, 2010).

Los departamentos donde existió la ANUC fueron: La zona norte en Atlántico, Bolívar, Cesar, Córdoba, Guajira, Magdalena y Sucre. La zona sur en el Amazonas, Caquetá, Cauca, Huila, Nariño, Valle del Cauca y Putumayo. De la zona oriente hacían parte Boyacá, Cundinamarca, Meta, Norte de Santander, Santander y Arauca. La zona occidental estaba conformada por Antioquia, Caldas, Chocó, Quindío, Risaralda, Tolima y la regional del Pacífico, y la regional de la Mojana entre Bolívar y Sucre, en la zona norte (Pérez, 2010).

Además de la toma de tierras y recuperación de predios improductivos del Estado, el Mandato Agrario fue otro rasgo histórico de la ANUC y de la lucha campesina colombiana, creado el 22 de agosto de 1971. En este se expusieron los intereses de autonomía, organización y lucha agraria frente al gobierno nacional, los partidos políticos y los terratenientes, con el ánimo de garantizar la tenencia y productividad de la tierra a las mayorías campesinas que por primera vez tuvieron una estructura organizativa nacional que ayudó a cumplir sus intereses comunes. Aunque el mandato agrario no se convirtió, ni fue su intención, en un proyecto de ley, se puede identificar el interés común del campesinado:

> La Asociación Nacional de Usuarios Campesinos de Colombia es una organización autónoma, de campesinos asalariados, pobres y medios, que luchan por una reforma agraria integral y democrática; por la reivindicación del trabajo agrícola, por la elevación de su nivel de vida económica, social, cultural y el desarrollo pleno de sus capacidades. Esta organización entiende que para superar el atraso económico del país y lograr el bienestar general del pueblo colombiano es necesario romper las actuales estructuras de dominación interna y externa que han beneficiado a una reducida clase explotadora. Esto solamente se logrará mediante la lucha organizada permanente del campesinado colombiano con la clase obrera y demás sectores populares comprometidos con el cambio estructural y la liberación total de nuestra patria de toda forma de dominación o coloniaje (Pérez, 2010, p. 41).

Cabe resaltar que la construcción de empresas comunitarias en los territorios recuperados fue una estrategia fuerte de la ANUC, que permitió recibir la asistencia técnica agrícola y pecuaria estatal a través del extinto Instituto Colombiano de Reforma Agraria (INCORA) y del banco estatal, llamado Caja Agraria.

Algunas comunidades que hicieron parte de la ANUC, crearon otro tipo de organizaciones campesinas sin perder la experiencia de las luchas campesinas. Es así como el CNA es una organización campesina nacional constituida por algunas de esas nuevas organizaciones agrarias provenientes de los departamentos de Arauca, Cauca, Nariño, Tolima, Valle del Cauca y Antioquia primeramente. Esta nueva organización

campesina continua con los intereses de autonomía y luchas campesinas por medio del territorio campesino agroalimentario como expresión concreta del ordenamiento territorial popular en las zonas donde hace presencia el CNA. Por ello se eligió abordar el caso del Territorio Campesino Agroalimentario del Macizo (TECAM), ubicado al sur del departamento del Cauca y norte del departamento de Nariño, porque además de ser el primer territorio agroalimentario declarado, tiene más experiencia que los otros declarados en el departamento de Arauca.

Este artículo fue posible gracias a las entrevistas semiestructuradas realizadas a los liderazgos del TECAM: Robert Daza, Duby Ordoñez, Roxana Ortiz y Patricia Guzmán durante el 2020 y parte del 2021. Así mismo se revisó el material publicado por el CNA sobre los TECA (CNA, 2015).

La cosecha del TECA

En la cuarta asamblea nacional del CNA, realizada en noviembre del 2013, se acuerda fortalecer el componente de tierras y territorios con el ordenamiento popular y comunitario del territorio por medio de los Planes de Vida (PV), los TECA (llamados primeramente zonas agroalimentarias) y la defensa del campesinado como sujeto social, histórico, político y cultural. En ese orden de ideas, los PV son:

> Pensamiento colectivo y autodeterminación comunitaria que guían nuestra acción colectiva para garantizar la permanencia en el territorio y caminar hacia la vida digna. Los Planes de Vida brotan como fuente de conocimiento y acción propia, como articulación de caminos propios que llevan ritmos distintos y no como lo hacen las políticas de Estado y los Planes Nacionales de Desarrollo destruyendo todo a su paso. (CNA, 2015, p. 13)
>
> [...] expresan el pensamiento de la comunidad, nuestra historia, nuestro presente y la visión de futuro que tenemos para nuestros territorios. Son la manera como las comunidades determinamos el ordenamiento territorial propio de acuerdo con nuestra identidad, cultura, necesidades, sueños y esperanzas de buen vivir. Por ello parten de nuestra historia, de la realidad, del conocimiento y el saber popular, de las problemáticas y necesidades concretas que tenemos en nuestras comunidades y territorios. (CNA, 2015, p. 13)

Si bien es cierto existe una diversidad de experiencias y realidades territoriales que diferencian entre sí a los procesos organizativos que constituyen al CNA, hay unos elementos básicos que se tienen en cuenta para el ordenamiento territorial propio: definición de ejes del PV, un diagnóstico territorial, planeación de vida (¿qué queremos para el territorio?) y formas de gobierno propio (CNA, 2015, p. 14). A continuación, se encuentra el Plan de vida, agua y dignidad del TECAM, como ejemplo de elaboración de un PV:

> 1.) Agua y medio ambiente: "en estos 20 años debemos aprender y enseñar a reforestar las nacientes del agua, el corazón y el cerebro".

2.) Agricultura, producción y protección de semillas: "en estos 20 años debemos aprender y enseñar a trabajar una agricultura que cuide a la gente, a la tierra, al agua y al medio ambiente".

3.) Salud y vida saludable: "en estos 20 años debemos aprender y enseñarnos a tener ambientes saludables que contribuyan a nuestro bienestar".

4.) Educación y formación campesina: "en estos 20 años debemos trabajar para que los campesinos y campesinas tengamos una educación que nos haga sentir orgullosos de ser lo que somos".

5.) Fortalecimiento organizativo: "en estos 20 años debemos entregar como herencia de relevo generacional, la conquista del reconocimiento de los derechos políticos y territoriales de los campesinos y campesinas".

6.) Vida, paz, derechos humanos y memoria histórica: "en estos 20 años debemos haber hecho justicia y reparado a las víctimas del conflicto armado en el Territorio Campesino Agroalimentario".

7.) Protección y cuidado del territorio: "en estos 20 años debemos poner en práctica la consiga: la guardia campesina somos todos".

8.) Comunicación: "En estos 20 años debemos consolidar una estrategia de comunicaciones que exalte y valore la cultura campesina".

9.) Juventud campesina: "en estos 20 años los jóvenes deben coger tajo en las luchas campesinas".

10.) Mujer y niñez: "en estos 20 años las mujeres deben enseñarnos a luchar para la construcción de una sociedad justa y equitativa que destierre la discriminación y la violencia hacia las mujeres".

11.) Cultura e identidad campesina: "un pueblo que no se identifica, no sabe para dónde camina" (Salamanca, 2019, p. 88).

Este PV se fue construyendo a medida que se reflexionaban las luchas por el territorio de parte de las comunidades macizeñas, sintetizando poco a poco en las conversaciones colectivas y en los debates de las asambleas locales, motivados por el análisis de coyuntura permanente, la importancia estratégica de los bienes naturales del macizo colombiano y las amenazas de megaproyectos a este territorio (Muñoz, 2017), se iban identificando los ejes que constituirían el PV. Por ejemplo, el primer eje de agua y medio ambiente venía desarrollándose en la práctica antes de la declaración del TECAM y del PV, a través de talleres con la niñez maciseña, en la construcción de acueductos comunitarios, por medio de los mojoneos y pagamentos, programas en emisoras locales, procesos de formación donde abordan la cosecha y siembra de aguas, como parte de las diferentes acciones de concientización comunitarias[1] impulsadas por el Comité de Integración del Macizo Colombiano (CIMA)[2].

[1] Información obtenida de la entrevista al líder campesino Robert Daza.
[2] Esta organización hace parte del CNA y está ubicado en el departamento de Cauca y Nariño.

Las dimensiones que configuran al campesinado en general (productivo-ambientales; socio-culturales; político-comunitarios) (CNA, 2015.) ayudan a su identificación como sujeto político, diferenciado del sujeto afrodescendiente o indígena. Esas tres dimensiones también están presentes en el PV citado arriba, pero la diferencia con el campesinado que no hace parte del CNA, radica en la intención de gobernar el territorio, construir territorialidad y ganar el reconocimiento estatal (CNA, 2015) bajo un proyecto de sociedad alternativa al desarrollo (Salamanca, 2019).

Así lo confirma el mismo CNA cuando empezó a debatir sobre la tenencia de la tierra, como debería tenerse y como debería usarse en la propuesta de reforma agraria integral, defensa de la producción nacional, el bienestar del campesinado, la soberanía alimentaria, la autodeterminación de los pueblos, la defensa del medio ambiente y el desarrollo sostenible. Todo girando en torno a la vida como eje principal a finales de los noventa[3].

Después de la asamblea nacional de 2013 se hicieron talleres en los territorios para pulir los principios, los mecanismos de declaración, se elaboraron cartillas (CNA, 2015) tratando de sintetizar las diferentes percepciones de las organizaciones del CNA sobre los PV y los TECA. Fue así como el CIMA y las comunidades macizeñas declaran el TECAM en 2016, seguidos de las comunidades campesinas, indígenas y afro del departamento de Arauca, quienes declararon los TECA Vida y Soberanía Popular (municipio de Saravena), Territorioio Piedemonte Araucano (municipio de Fortul), Laguna de Lipa y Resistencia Popular (municipio de Arauquita) y Defensores de la Vida y la Agricultura (municipio de Tame)[4].

En este punto utilizo lo planteado por Zibechi sobre las sociedades-otras en movimiento (2017) cuya piedra angular es su carácter doble de resistencia/creación, la reproducción de la comunidad y la familia, el protagonismo de las mujeres y la juventud y el poder local de la comunidad étnica (para el caso del TECAM, la comunidad campesina macizeña, con el protagonismo de las mujeres y su juventud campesina. El campesinado del TECAM viene construyendo, desde una figura territorial propia, formas de autoridad territorial que parte de una base cultural común (Zibechi, 2017).

Lo anterior se expone, de manera particular en el TECA, en su carácter estratégico cuando se refiere al reconocimiento del campesinado como sujeto político de derechos, que también puede gobernar su propia territorialidad, porque aporta a la economía nacional y mundial bajo relaciones de solidaridad y buen vivir, buscando configurar otro tipo relaciones de producción a las que impone el capitalismo. Además, los TECA son una barrera contra los megaproyectos minero-energéticos que impulsan las multinacionales (CENSAT, 2014) para saquear y mercantilizar los bienes naturales al tiempo que destruyen el territorio y las comunidades[5].

[3] Información obtenida de la entrevista al líder campesino Germán Bedoya.
[4] Actualmente, en el país hay 8 TECA distribuidos en los departamentos de Cauca y Nariño (el TECAM y tres propiamente en Nariño), otros cuatro TECA en el departamento de Arauca (con un total aproximado de 5.000 hectáreas entre los 08 TECA) y se proyectan declarar en los departamentos del Huila, Meta, sur de Bolívar, nordeste y bajo cauca antioqueño, norte del Tolima, Santander y norte de Santander.
[5] Información obtenida de la entrevista al líder campesino Germán Bedoya.

En esa medida, los TECA son un instrumento político que se destaca por: ser un instrumento campesino para organizar-reconstruir el territorio, permitir el acceso a la tierra, ayudar a desarrollar los factores productivos de la economía campesina, prevenir los conflictos por el uso del suelo y permitir resolver los que se presenten, planificar el uso y consumo en los espacios rurales, garantizar la soberanía alimentaria, mejorar las condiciones de vida de las comunidades de las ciudades, basarse en la agroecología para sembrar, producir, procesar y compartir los alimentos[6].

Esta caracterización del TECAM se relaciona con la forma de entender la autonomía de los pueblos en plural que aporta Zibechi (2017), quien también explica que hay diferentes niveles de autonomía y tipos de autonomías acordes con la diversidad de movimientos sociales, de las comunidades, por lo que el ideal de autonomía es construirla de manera integral, pero por ser ideal, no existe la experiencia capaz de ser el modelo a seguir. Por el contrario, existen ejemplos como el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, la Central Cooperativa de Servicios Sociales de Lara, el Movimiento de Trabajadores/as Rurales Sin Tierra, con sus respectivos tipos de autonomía construidos por sus luchas y tipos de organización comunitaria.

Aunque existan diferentes formas de autonomía, hay tres características principales que son comunes a las experiencias mencionadas anteriormente: la construcción a largo plazo, la administración de la vida cotidiana y los espacios propios (Zibechi, 2017). Junto a esto, hay que tener en cuenta las realidades concretas que contienen la capacidad dispersadora del poder estatal-institucional vigente (Zibechi, 2006) dentro del movimiento pendular que esto implica cuando el conflicto está presente en la relación de lo que Zibechi llama “sociedades-otras” con el Estado.

La base del conflicto con el Estado es su búsqueda por configurar sus propios espacio-tiempos a medida que destruye los espacio-tiempos de las “sociedades en movimiento”, resultando en el choque de intereses-territorialidades que abarca todos los aspectos de la sociedad (Zibechi, 2006). De esta manera se tiene frente a sí el paisaje donde el Estado es el actor de división, cooptación y dominación para consolidar la hegemonía capitalista y, del otro lado, a las comunidades, con sus “sociedades-otras”, deconstruyendo la dominación, uniendo a sus miembros y construyendo la hegemonía-otra desde abajo.

El aporte del TECAM al poder popular

Ahora veamos lo que se ha construido y reflexionado sobre el poder popular en Nuestra América para tener criterios que permitan analizar el aporte del TECAM. La construcción de nuevas relaciones alternativas a las impuestas por el capitalismo, la construcción desde abajo de nueva institucionalidad, nuevos y autónomos espacios sociales, emergentes organizaciones sociales que permiten liberar el potencial de invención social de las comunidades que están en el proceso permanente de autoconciencia de su papel en la lucha de clases y en la historia de la humanidad son

[6] Información obtenida de la entrevista al líder campesino Germán Bedoya.

un marco referencial para comprender la construcción histórica y presente del poder popular (Mazzeo, 2016).

Este proceso de autorrealización se define esencialmente en la simultaneidad de medio y fin de la sociedad nueva, cuyo protagonista es el sujeto popular (Mazzeo, 2016, p. 120). Junto a este planteamiento existe un paquete de categorías que viabilizan la construcción de esa sociedad nueva en los territorios: Construcción, proceso y transición, democracia raizal, disputa del sentido (Rauber, 2011). Pero no son la fórmula que pretende ser el filtro por donde deba pasar el TECA, sino una parte de la caja de herramientas teóricas del poder popular que se irá problematizando a lo largo de todo el capítulo.

Tanto proceso y transición están amarrados en la construcción de poder popular, porque en el proceso nacen los nuevos pensamientos, las nuevas prácticas, la nueva cultura popular que se fundamenta en la cotidianidad de los sujetos y por ende es una gesta de largo aliento. Conforme a esto, el TECAM y el PV sintetizan, en permanente contradicción con el capitalismo, el proceso y la transición hacía la nueva sociedad que sobrepasa la ruralidad para entablar relación con los habitantes urbanos, pero fuertemente con la juventud que estudia y trabaja.

Esta afirmación se sustenta en la articulación que hizo el CIMA con la juventud que estudiaba y trabajaba en el casco urbano de los municipios de Nariño, donde protagonizaron las protestas en el marco del Paro Nacional del 2021, que, durante los tres meses de movilización callejera, establecieron comunicación permanente para desarrollar las actividades propias de esta jornada de protestas. Al término del paro nacional, la articulación entre la juventud urbana y el CIMA se consolidó en intercambios de experiencias, participación en procesos formativos políticos y en la identificación de objetivos comunes, ya que, por ejemplo, la dirigencia del CIMA descubrió que esta juventud urbana provenía del campo, pero por la necesidad de educación superior o falta de ofertas laborales en sus veredas, se vieron obligados a desplazarse al casco urbano[7].

La elaboración y definición del proyecto liberador por parte de los explotados/as, oprimidos/as y excluidos/as es una clave para la enajenación de los seres humanos (Rauber, 2011) que abarca la democracia raizal, o radical. Otro aspecto de esta categoría es el de tener conciencia de las raíces históricas de donde proviene nuestra cultura y formas de ser como pueblos (Soto, 2013), donde la participación amplia e incluyente en los asuntos colectivos y crear el proyecto de sociedad acorde a los intereses de clase popular hacen parte del adn del pueblo colombiano y que en el caso del TECAM es la asamblea el espacio donde se participa, debate, reflexiona, educa y proyecta la territorialidad campesina.

En consonancia con las raíces históricas, no puedo omitir la mención al campesinado-artesanos anti señoriales hispánicos empobrecidos, llegados a Nuestra América en el siglo XVII. Se puede extraer de estos sectores la dignidad política y personal traducida en juntas comunales que administraban y desde donde vigilaban a los elegidos del

[7] Información obtenida de la entrevista a la lideresa campesina Duby Ordóñez.

pueblo y también las zonas comunales de esa época. Organizaban cabildos abiertos, destituían o ignoraban autoridades formales, reemplazándolos por funcionarios propios que eran líderes naturales. Estas semillas sembradas en la colonia germinaron en las sociedades democráticas (Ortiz, 1980), que durante la revuelta de 1854 se declararon socialistas (Soto, 2013).

La disputa de sentido en el caso del TECAM, se refiere a apropiar el para qué y por qué de la lucha por parte de la comunidad campesina, involucrando la vida privada-cotidiana y la importancia del espacio comunitario. La economía campesina cumple este papel de disputar el sentido desde el espacio familiar, al igual que las huertas sembradas por la juventud, así como los proyectos de transformación de abonos orgánicos, los mojoneos-pagamentos también conforman esa serie de actividades cotidianas donde se recalca la necesidad de cuidar el agua y el territorio.

No obstante, el núcleo de la disputa del sentido en el TECAM, es la espiritualidad campesina y la reivindicación de la vida comunitaria (Yie, 2018). Aporta a esta territorialización el demostrar que el trabajo de la tierra va más allá de ser una fuente de riqueza económica familiar o individual, es ante todo una condición de sostenimiento de la vida misma (Yie, 2018). El otro componente es el fomento del vínculo entre comunidad y espacio bajo una doble dirección: dueños legítimos y protectores del territorio que habitan. Presentándose el territorio, ante ellos y ellas, como el lugar donde se materializa el potencial político del campesinado, condición de su existencia como autoridad y sujeto de una relación social con una fuerte carga emocional y espiritual (Yie, 2018). En otras palabras, es el territorio quien sostiene la vida campesina y es por ello mismo que están obligados a sostener la vida en él (Yie, 2018).

Este otro sentido cobra una importancia estratégica en la construcción de territorialidad campesina, porque es la base para la subjetividad individual y colectiva que asume como necesario para vivir el TECAM, además es otra base política sólida de la lucha por el reconocimiento del campesinado como sujeto político de derechos al ser argumento y justificación ante el Estado de la existencia histórica del sujeto campesino en Colombia, y en el mundo.

Llegado a este punto de la importancia estratégica, el PV y el TECAM, tienen una implicación en la reconfiguración territorial de los departamentos de Nariño y Cauca con miras al país entero. Teniendo en cuenta que el PV y el TECAM son el lugar propio del campesinado macizeño que intenta sostener, pero las relaciones conflictivas con la exterioridad (capitalismo) impide su completa consolidación (De Certeau, 2000). Sin embargo, la totalidad en construcción (Santos, 2000) que significa el TECAM y su PV, es una expresión de la propuesta del TECA del CNA que tiene la intención de posicionarse como totalidad-otra, que propone implícitamente cambios en la estructura del Estado colombiano puesto en función de la acumulación capitalista de la clase rica desde la creación de la república (Ortiz, 1980).

Esa otra forma de organizar al territorio nacional desconoce la división administrativa vigente, proponiendo otra delimitación del territorio a nivel local donde las fronteras se crean a partir del contexto territorial de las comunidades, acorde a sus formas de ser

en el mundo. Para el caso del TECAM que expresa una geograficidad (Moreira, 2004) fundamentada en la agricultura y el cuidado del agua, son los bienes naturales comunes el sustento de la vida y por ende de la territorialidad.

Avances y retos del TECAM

En la construcción y consolidación de otro sentido de vida se tienen los mayores avances en la construcción del poder popular dentro del TECAM. Este avance se muestra en el arraigo del sentipensar campesino (Borda, 2002) de la comunidad tanto en la cotidianidad como en las luchas históricas en el macizo colombiano; otro aspecto que se resalta como avance es la apropiación práctica y discursiva del ser protectores y protectoras del territorio y todos sus bienes comunes, relacionándose con el territorio como la fuente principal de vida. Otro avance también reposa en la visión anticapitalista al no tratar a la tierra ni los bienes naturales como mercancías.

Los espacios de formación política, organizativa y en agroecología son un pilar fundamental en la construcción del poder popular en el TECAM. Teniendo en cuenta que se involucran jóvenes y niños/as en estos espacios formativos, pues este actor es uno de los principales al considerarlos reproductores y defensores del TECAM; de hecho, la participación de la juventud y la niñez toma un aire fresco con la articulación de la juventud que estudia y trabaja en los cascos urbanos de los municipios de Nariño, quienes se movilizaron en el paro nacional de 2021 y compartieron las calles con el campesinado del CIMA y del TECAM.

En la economía campesina también se evidencia la construcción de relaciones sociales acordes al poder popular, cuando se busca la alimentación propia y agroecológica de las familias de la comunidad del TECAM por medio de las huertas caseras y de proyectos locales de transformación como abonos orgánicos. El intercambio de alimentos entre familias también es un rasgo importante del tejido comunitario que sustenta esta apuesta popular de poder, porque no se reproduce la lógica de acumulación individualista sino la solidaridad colectiva y una práctica económica cerrada, cuyo objetivo es vivir colectivamente y no bajo el aislamiento entre vecinos y vecinas. La biblioteca de semillas es otro resultado de los avances observados de poder popular, ya que desde su construcción hasta la intencionalidad participa la comunidad, respondiendo a los ejes del PV acerca de la memoria comunitaria por medio de un espacio concreto que guarda y sistematiza el conocimiento de las semillas tradicionales de Nariño.

La movilización como eje transversal del PV y del ser político del CNA, no se marchita en el TECAM. Las consultas populares legítimas contra megaproyectos extractivistas (Muñoz, 2017) y semillas transgénicas[8] son una expresión de la incidencia que tiene la movilización en el Macizo. Vale aclarar que las consultas legítimas en defensa de los bienes comunes no hacen parte de la agenda política del TECAM, son otras organizaciones sociales las que impulsan estas consultas populares, exponiendo la

[8] https://medioambiente.uexternado.edu.co/regimen-de-semillas-nativas-en-colombia-y-el-caso-de-san-lorenzo-narino/

diversidad de agendas sociales que conviven dentro y fuera del TECAM, con la movilización para proteger el territorio como punto en común.

El haber sintetizado años de luchas campesinas por la permanencia y recuperación del territorio macizeño en el PV, también se considera como un logro de estas comunidades, pues disputan con el Estado y los intereses privados del capital la forma de vida en el territorio. Esta comunidad campesina se disputa qué tipo de territorialidad sueña y que tipo de relacionamiento desean con los demás actores sociales. A pesar de la desigualdad en la materialización del PV a escala municipal y veredal, tenerlo como hoja de ruta es el logro político de este campesinado que puede hablar al mundo con una propuesta concreta de su forma de vida.

Por el contrario, la junta de gobierno del TECAM solo está fortalecida en el municipio de San Lorenzo, desde donde se ayuda a fortalecer las juntas de gobierno de dos veredas de ese municipio, por lo demás, este espacio decisorio se encuentra inactivo. Cuando se hizo la entrevista sobre la junta de gobierno, la pandemia había cancelado su agenda y a partir del levantamiento de las restricciones de movilidad a nivel nacional, la junta de gobierno del TECAM seguía sin reunirse.

En la formalidad que arropa a la figura territorial del TECAM (por así decirlo), solo se cumple con el PV, porque la junta de gobierno brilla por su ausencia, exponiendo una paradoja: por un lado, en la práctica cotidiana se cumple con los ejes del PV, también en el discurso político de los liderazgos del TECAM, al igual que en las agendas organizativas y en aquellas que involucran el relacionamiento conflictivo o negociador con la institucionalidad (alcaldía, concejo municipal, gobernación, gobierno nacional); pero por otro lado la junta de gobierno en el conjunto del TECAM no ha podido consolidarse como equipo encargado de seguir el desarrollo del PV y la agenda general del TECAM.

Se evidencia de esta manera que, en la cotidianidad, la comunidad es consciente que hace parte de un TECA a través de las actividades personales y colectivas diarias, en la apropiación de los objetivos de cuidar y permanecer en el territorio, en la lucha del reconocimiento del campesinado como sujeto político de derechos e incluso que el TECA es una apuesta nacional del CNA. Sin embargo, todo este tejido comunitario, organizativo, sentipensante aún no da vida a una estructura formal que logre caminar como una figura territorial que incida como un actor más en el conflicto permanente de territorialización nariñense y caucano frente al Estado vigente.

Para concluir se puede decir que el TECAM está cojo (porque la junta de gobierno está inactiva en los 16 a excepción del municipio en San Lorenzo), pero en la práctica no se detiene el entramado comunitario campesino ni desaparecen los horizontes interiores (Gutiérrez, 2017) que sustentan la forma de vida campesina representada en el CIMA-CNA[9].

[9] Hago esta especificación porque en Nariño y en el Cauca existen otras organizaciones campesinas que también despliegan sus formas de vida anti-capitalistas y buscan consolidar sus figuras territoriales particulares.

Referencias bibliográfica

Agnew, J., & Oslender, U. (2010). Territorialidades superpuestas, soberanía en disputa: lecciones empíricas desde América Latina. Tabula Rasa (13), 191-213.

Borda, Orlando (2015). Orlando Fals Borda: Investigación acción participativa. (U.P. Nacional, Entrevistador) www.youtube.com/watch?v=op6qVGOGinU

Borda, Orlando (2002). Historia doble de la Costa 4. Retorno a la tierra. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia, Banco de la República, El Áncora Editores.

Carrillo, Alfonso (2020). Comunidad en movimiento. Persistencias, renascencias y emergencias comunitarias en América Latina. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Cely, Andrea (2020). La lucha campesina como forma de vida. Colombia 1850-2015 (Doctorado). Universidad Nacional de Córdoba.

CENSAT Agua viva, Amigos de la Tierra Colombia (2024). Extractivismo, Conflictos y resistencias. Bogotá.

COORDINADOR NACIONAL AGRARIO (2019). Lectura de Contexto para Seminario Político del capítulo Colombia de la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo –CLOC-La Vía Campesina.

COORDINADOR NACIONAL AGRARIO (2015). Territorios Agroalimentarios. Producción, naturaleza, política y cultura campesina. Bogotá.

Dardot, Pierre, e LAVAL, Christian (2016). A nova razão do mundo. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo.

Dardot, Pierre, e LAVAL, Christian (2020) Comum, Ensaio sobre a revolução no século XXI. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo.

De Certeau, Michel (2000) La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer. Universidad Iberoamericana: México.

Fajardo, Darío (2024). Las guerras de la agricultura colombiana 1980-2010. Bogotá: Instituto para una sociedad un derecho alternativo –ILSA.

Federici, Silvia (2010). Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria. Trad. Verónica Hendel y Leopoldo Sebastián Touza. Madrid: Traficantes de Sueños.

Federici, Silvia (2018). El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo. Trad. María Aránzazu Catalán Altuna. Madrid: Traficantes de Sueños.

Gutiérrez, Raquel (2017). Horizontes comunitarios-populares. Producción de lo común más allá de las políticas estado-céntricas. Madrid. Traficantes de sueños.

Harvey, David (2005). O novo imperialismo. 2ª Ed. Trad. Adal Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola.

Jiménez, Nicolás (2018). Hacia una comprensión de la gobernanza ambiental en el Territorio Campesino Agroalimentario del Macizo colombiano (maestría). Manizales: Universidad de Manizales.

Lefbvre, Henry (2013). La producción del espacio. España: Capitan Swing.

Mazzeo, Miguel (2016) Introducción al poder popular (el sueño de una cosa). Fundación Editorial El perro y la rana.

Moreira, Ruy (2004). Marxismo e Geografía. A Gegraficidade e o diálogo das Ontologias. Universidade Federal Fluminense.

Muñoz, Nicolás (2014). Hacia la construcción de una territorialidad campesina: La iniciativa del territorio campesino agroalimentario del norte de Nariño (maestría). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Ortiz, Darío (1980). José María Melo. La razón de un rebelde. Bogotá: Alcaraván ltda.

Pérez, Jesús María (2010) Luchas campesinas y reforma agraria. Memorias de un dirigente de la ANUC en la costa caribe. Grupo de Memoria histórica – CNRR.

Raffestin, Claude (2011). Por una geografía del poder. El colegio de Michoacan.

Rauber, Isabel (2011) Dos pasos adelante, uno atrás: Lógicas de superación de la civilización regida por el capital. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Salamanca, Diana (2019). Deshacer el desarrollo para rehacer otros mundos la propuesta de los territorios campesinos agroalimentarios en el macizo colombiano (tcam). (Maestría) Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Santos, Milton (2000) La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo, razón y emoción. Barcelona: Ariel S.A.

Soto, Damián (2013) Orlando Fals Borda. Socialismo raizal y el ordenamiento territorial. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Vega, Renán (2018) Idas y venidas, vueltas y revueltas. Protestas sociales y modernización capitalista en Colombia 1909-1929. Indígenas, campesinos y protestas agrarias. Bogotá: Centro de Investigación y Educación Popular – CINEP- Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Yie, Soraya (2018). ¡Vea, los campesinos aquí estamos! Etnografía de la (re) aparición del campesinado como sujeto político en los Andes nariñenses colombiano (doctorado). Campinas: Universidad Estadual de Campinas.

Zibechi, Raúl (2017). Movimientos sociales en América Latina El “mundo otro” en movimiento. Bogotá: Desde Abajo, 2017. (p.75)

Zibechi, Raúl (2006). Dispersar el Poder, los movimientos sociales como poderes antiestatales. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Biodata

Wilmar Harley Castillo Amorocho: Magister en Desarrollo Territorial en América Latina y el Caribe, Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais de São Paulo. Especialista en Política Pública para la Igualdad en América Latina, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Comunicador Social-periodista, Universidad del Tolima. Experiencia en estrategias comunicacionales y en procesos formativos con organizaciones campesinas colombianas.



Imagen representativa inspirada en murales latinoamericanos.
Generada con IA (chat GPT 4o)

Entretextos - Argumentos/Arguments/Anüikima'a
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 18 N.º 35 (julio-diciembre), 2024, pp. 269-272
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.11443624

Recibido: 02-03-2024· Aceptado: 20-04-2024

¿Todos aprendemos? ¿Aprendemos de las voces bajas de los subalternos?[1]

Do we all learn? Do we learn from the low voices of the subalterns?

¿Atüjüshii waya wapushuwa'aya? ¿Atüjushii waya jünainjee nanüiki na oupünaawüshiikana?

Graciela Hernández
https://orcid.org/0000-0003-1303-1191
grahernandez16@gmail.com
CONICET / Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina

Quienes hemos leído a Freire, repetimos con frecuencia que "todos aprendemos y todos enseñamos" y con esta frase estamos valorizando que todas tienen la posibilidad de enseñar, aunque no hayan ido a la escuela o no sean capaces de leer o escribir. El "todos aprendemos" parece estar más situado en la idea de que siempre es posible aprender, aún en situaciones desfavorables. En este breve artículo quiero hacer una reflexión acerca de las tremendas dificultades que tienen las clases populares, los y las indígenas, los y las migrantes pobres de poder enseñar, de poder transmitir sus prácticas culturales a personas que no pertenecen ni a su grupo ni a su clase, en especial si se trata de personas con alto nivel de instrucción.

1- El trabajo en talleres en aulas interculturales

El trabajo en talleres de historia, memoria y producción de textos durante más de 20 años en barrios urbanos y periurbanos de Bahía Blanca y la zona son el territorio del que surge esta hipótesis, producto de un trabajo arraizado.

En estos talleres trabajamos con migrantes de países limítrofes, en especial de Chile y Bolivia y prioritariamente con mujeres.

[1] Proyecto de investigación "Interseccionalidades y pedagogías críticas en derechos humanos en clave territorial: abordajes desde la investigación participante y las metodologías cualitativas". Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur, Argentina. Código 24/5008. Enero 2024-diciembre de 2027. Dirigido por la dra. Jessica Visotsky.

Los talleres se realizaban en escuelas primarias de adulto/as y centros de alfabetización municipales creados con el inicio del período democrático de 1983, con una larga continuidad en esta ciudad, hasta la primera década del presente siglo. El espacio de trabajo eran las aulas, ubicadas en establecimientos escolares o en lugares que oficiaban de aula y se podía tratar tanto de una casa de familia, como una sociedad de fomento o alguna iglesia, generalmente evangélica, aunque algunas veces estuvimos en sedes de alguna dependencia católica.

En el espacio escolar focalizamos en las actividades que propiciaban en diálogo para hacer circular la palabra y luego propiciar la lecto escritura. El punto de partida siempre estaba ubicado en presentar temáticas que dieran lugar al diálogo para luego poder hablar de todo aquello que tiende a parecer oculto, como pensar que la mayoría de quienes iban a la escuela de adulto/as eran migrantes o hijos de migrantes, protagonistas de movimientos migratorios estigmatizados, porque las únicas migraciones valorizadas eran las ultramarinas, en especial de Italia y España.

Con los testimonios, los diálogos, con los textos orales y escritos hemos realizados cuadernillos que luego tratábamos de leer en forma individual y grupal, en algunas oportunidades publicamos este material en libros. Un libro editado y distribuido gratuitamente por el Museo Histórico de Bahía Blanca[2] permitió que este material producido en las aulas de barrios en los cuales cobran visibilidad las *voces bajas de los subalternos,* como diría Guha[3], sin embargo, hay que hacer algo más que publicar un libro para que estas voces sean realmente escuchadas y se pueda aprender de ellas.

2- La inscripción de las voces y su circulación

Estamos convencidas de que los materiales editados que muestran las experiencias y las trayectorias de vida de las personas con las cuales trabajamos en los talleres son una fuente de conocimiento, pero también de que cuesta mucho que estos “conocimientos del sentido común” puedan ser reconocidos, como insumos para comprender el presente en el que vivimos. A pesar de la circulación de ideas originadas en los quiebres epistemológicos contemporáneos, es aún muy fuerte la idea de que lo único valedero es el “conocimiento científico”, en el sentido más tradicional del término.

Los conocimientos que son transmitidos desde las *voces bajas* tienden a quedar en un lugar subalterno y además cuando se encuentran inscriptos en los dispositivos reconocidos por la academia (como los libros publicados por instituciones científicas y culturales) raramente son tenidos en cuenta como insumos para pensar la historia, la demografía, los procesos sociales o tomar decisiones en políticas sociales y culturales.

¿En qué conocimientos estamos pensando? La esfera de los conocimientos de lo/as adulto/as en el ámbito escolar es un universo sumamente amplio, en este caso queremos sintetizar en dos grandes temas que son cruciales para la vida.

---

[2] Ver: Hernández, Graciela, Visotsky, Jessica, 2001 *Cultura popular. Cultura indígena. Una experiencia de educación popular en escuelas de adultos,* Museo Histórico Municipal, Bahía Blanca.

[3] Tomamos el concepto del historiador indio Ranajit Guha, quien asegura que las ideas y opiniones, de los subalternos siempre quedan tapados por los discursos hegemónicos. Ver en: Guha, R. 2002, *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*, Crítica, Barcelona.

a- La alimentación

Comer, alimentarse y alimentar a la familia no ha sido una empresa fácil para las mujeres y varones que migraron desde Chile, Bolivia, o desde la Patagonia o el Noroeste Argentino (NOA). En los encuentros en talleres pudimos conocer las estrategias que implementaron las mujeres, porque la preparación del alimento generalmente recae en ellas.

La cocina y sus pautas fueron tema frecuente en los talleres. Pudimos ver la permanencia del maíz en los alimentos de la cocina andina de la migración boliviana y del NOA, las transformaciones del trigo en los alimentos de la cocina con origen en Chile y la Patagonia argentina, la importancia de ciertas preparaciones como el *ñaco* y el *mote de trigo*[4], convertidas en "alimentos de los pobres", pero a la vez negados por las clases medias y altas.

El maíz, emblema del alimento americano y gran logro de las culturas indígenas, va teniendo un origen difuso y cosechando distintos significados, desde alimento sagrado y exótico, comida de pobres, hasta ser el emblema de la cultura de masas, en el formato de *pop corn*, "palomitas de maíz" o "pochoclos" para consumir en los cines de las cadenas de la industria cultural contemporánea. El trigo, un cereal introducido a este continente, pero con una tradición alimentaria que al menos en el actual Chile y en la Patagonia dieron lugar a tradiciones alimentarias específicaggs se van dejando de lado en nuestro medio, en el lugar en el que trabajamos en los talleres.

Como no es fácil aprender a partir de escuchas a las *voces bajas de los subalternos* y de las subalternas, todas las estrategias de alimentación, que exceden ampliamente estos casos convertidos en ejemplo, no son reconocidos en los programas de alimentación, en las políticas públicos, en los textos escolares cuando se refieren a las comidas del entorno, ni en los consejos que se les dan a madres y padres para evitar la desnutrición de sus hijo/as. Para procesar a estos cereales las mujeres han desarrollado técnicas de limpieza, pelado, molienda y conservación; estos procesos requirieron de la adaptación de utensilios de trabajo y de sustancias específicas, por ejemplo: las piedras de moler muchas veces son sustituidas por molinillos, las cenizas nativas usadas para pelar maíz o trigo son sustituidas por otras que se encuentran en la ciudad o en la periferia. En todos los casos fueron modificando las prácticas a partir de ensayo y error.

b. El universo religioso

En nuestro trabajo en los barrios descubrimos lo importante que era para la mayoría del alumnado su pertenencia a iglesias evangélicas. Pudimos ver que en algunos casos ya llegaron al país siendo evangélicos y otros se *convirtieron,* es la palabra que usan, cuando migraron.

---

[4] Ñaco o también harina tostada, es una forma de procesar al trigo para obtener una harina diferente a la que se consumen en la Argentina. En primer lugar, se tuesta al trigo y luego se lo muele (en las Islas Canarias se realiza el mismo producto). El mote es un alimento que asociamos al mundo andino, significa cocido, en el sur argentino chileno se realiza con trigo.

Los registros sobre las conversiones al evangelismo, en especial al pentecostal, saturan nuestros relevamientos. Conversiones en contextos de enfermedad, alcoholismo, de falta de trabajo, vivienda y comida, encarcelamiento de algún miembro de la familia, y podríamos seguir enumerando.

Inicialmente no teníamos interés en tener datos acerca de esta problemática, nosotras no éramos religiosas, respetábamos a las religiones porque era lo políticamente correcto, pero entendíamos que no necesitábamos saber más. Hubiéramos preferido que el tema religión no apareciera, nosotras queríamos saber otras cosas, con el tiempo nos decidimos a abrir la caja negra de las creencias religiosas de los sectores populares.

Fuimos viendo como estas iglesias, que hay protestantismos democráticos y progresistas y otros que no lo son, pero que aún dentro del conservador espectro pentecostal presentan diversidades y articulan de distinta manera con la sociedad en general. Muchas de ellas llegaron a trabajar junto al municipio de Bahía Blanca y hasta con CARITAS durante la crisis del 2000[5].

Creemos que la escucha de las voces bajas de los subalternos es necesaria para conocer cuáles son las instituciones religiosas vigentes, quienes están dispuestas realmente a trabajar con compromiso social. La política puede articular de distinta manera con las entidades religiosas, pero entendemos que tener en cuenta la opinión de quienes integran a las comunidades religiosas – y no solo a los dirigentes de ellas- es una tarea de escucha necesaria.

En suma, tomamos dos ejemplos, la alimentación y el universo religioso, para preguntarnos si realmente aprendemos de los conocimientos que nos transmiten las *voces bajas de los subalternos*, y de las subalternas.

Biodata

Graciela Hernández: Profesora y doctora en Historia por la Universidad Nacional del Sur, Argentina. Diplomada en Género por la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Docente e investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnica (CONICET), Argentina. Directora del Centro Interdisciplinario de Estudios de Género y Feminismos. Ha desarrollado una línea de investigación en la que conjuga la historia oral con la metodología cualitativa etnográfica sobre la temática de los pueblos indígenas, procesos migratorios y de producción simbólica desde una perspectiva de género que indaga en los procesos de construcción de los feminismos no hegemónicos. Autora de libros, capítulos de libros, actas de congreso y artículos en revistas científicas.

[5] La historia del surgimiento de ABC, Acción Bahiense Comunitaria, ONG que trabajaba en forma conjunta con CARITAS en el marco de las políticas sociales implementadas por el municipio en: Hernández, Graciela, Cruces. 2006, *Entre la Historia Oral y la Religiosidad Popular*. Ediciones de Barricada. Bahía Blanca, Argentina pp. 159- 168



Imagen representativa inspirada en murales latinoamericanos.
Generada con IA (chat GPT 4o)

Entretextos - Pinceladas Regionales/ Regional Touches/ Ashajalaammapa'ajat
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 18 N.º 35 (julio-diciembre), 2024, pp. 274-277
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.11443854

Recibido: · Aceptado:

El altar de muertos, generación de sentido y la preservación de la memoria

The altar of the dead, generation of meaning and the preservation of memory

Amuuyupala, e'iyaleeria jeketü akua'ipaa jee tü aa'inmajütka ekiirujutu

Iván Ávila González
https://orcid.org/0000-0003-1792-8844
Iván.avila@umich.mx
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, México

Romano Ponce Díaz
https://orcid.org/0000-0002-5209-8535
romano.ponce@umich.mx
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, México

En el estado de Michoacán, y en gran parte de México, se conmemora "la víspera de todos los santos", "el día de todos los santos" y "el día de los fieles difuntos" durante el último día de octubre y los dos primeros días de noviembre, respectivamente. Tales fechas son el producto de cientos de años de interrelación entre las tradiciones funerarias de los pueblos originarios y la influencia de la religión católica en el continente americano. Estas fechas comprenden lo que la cultura popular ha denominado de forma general como "el día de los muertos". Dicho esto, dependiendo de la región del estado, la comunidad o el grupo social al que observemos, el enfoque de la tradición será más cercano a la cosmogonía de los pueblos originarios, a la tradición católica o a diversos sincretismos particulares, tanto comunitarios, familiares e incluso individuales.

El conjunto de fechas consecutivas a la que denominamos "día de muertos", es una de las tradiciones que más mutaciones ha sufrido a lo largo del devenir histórico de México. Los pueblos originarios que habitaban la región que ahora conocemos como México comprendía a un universo heterogéneo de etnias, con sus propias lenguas, visiones del mundo particulares, sistemas de creencias, y por lo tanto, concepciones particulares de la muerte y de la existencia después de la misma; de tal forma, cada uno

de estos grupos sociales tenía sus propias tradiciones funerarias, sus sistemas para rendir culto a sus muertos, y en consecuencia, fechas específicas designadas para estos rituales. Por ejemplo, el investigador José Eric Mendoza Luján expone que el pueblo Nahua realizaba el culto a sus muertos en el mes que ahora designamos como agosto.

El proceso de colonización española modificó tales fechas en la que los pueblos originarios conmemoraron el culto a sus muertos, y les aglutinó en los dos primeros días de noviembre. La celebración católica de "el día de todos los santos" y las diversas tradiciones indígenas de culto a los muertos se sintetizaron y conformaron al conjunto de tradiciones a las que conocemos como "día de muertos".

Anteriormente mencionamos que es una de las tradiciones que más mutaciones ha tenido, y podemos arriesgarnos a señalar que aún se encuentra en constante transmutación. La interrelación con las tradiciones europeas del Samhain, la migración, el surgimiento de cultos religiosos a la Santa Muerte, el llamado turismo cultural, e incluso la intervención de las dinámicas de explotación capitalista, por mencionar a algunas influencias culturales, han modificado a los usos y costumbres en torno a "la víspera de todos los santos", el "día de todos los santos" y "el día de los fieles difuntos". Diversas influencias, devenires culturales, colonialismos y usos comerciales han modificado constantemente los componentes de estas tradiciones; por ejemplo, en la Ciudad de México se realiza el denominado "Desfile del Día de muertos", el cual se efectúa desde 2016, derivado del rodaje en 2015 de la película 007: Spectre. En el mencionado filme se realiza la apropiación y modificación de diversos elementos reconocibles y asociables con "el día de muertos", y se les representa como un desfile; sin embargo, aquello que comenzó como el montaje para un filme, fue adoptado, asimilado y apropiado por los mecanismos culturales de la región, y aún en 2023, en la Ciudad de México recrean, modifican y mutan el "Desfile del Día de muertos" de 007: Spectre.

Esos fenómenos de apropiación y resignificación de los elementos culturales suceden a escala regional, como en el "Desfile del Día de muertos" de la Ciudad de México, pero también se dan en lo doméstico, familiar e individual. El denominado "altar de muertos" o "altar para los muertos" es uno de los sistemas de representación en el que los colectivos, los grupos familiares o los individuos ejercen la apropiación y resignificación de elementos culturales, y quizá lo más importante: generación de sentido y preservación de la memoria.

El altar de muertos es lo que podemos denominar como una instalación física simbólica, la cual es uno de los elementos centrales en las festividades del Día de los Muertos. La función primordial es el honrar y recordar a los seres queridos fallecidos de las personas que le coloca. Desde la perspectiva religiosa de los pueblos originarios, es el vínculo entre el mundo de los vivos y el de los difuntos. De forma general, el altar se compone de niveles escalonados que representan los estratos del mundo terrenal, los espacios de transición y el mundo espiritual. El ordenamiento físico y la carga simbólica de cada uno de los elementos puede variar dependiendo de la región, las perspectivas culturales y las creencias religiosas de las personas que les colocan. Se ornamenta con elementos como flores de cempasúchil, veladoras, incienso y

fotografías de las personas difuntas. Asimismo, se incluyen alimentos y bebidas favoritas de la persona conmemorada, así como objetos personales que evocan su presencia. Generalmente, los altares colocados en los espacios públicos pueden ser instalaciones monumentales que rememoran a figuras históricas, religiosas y/o de personajes de la cultura popular, tanto de ámbitos internacionales, nacionales como regionales, mientras que, en los espacios privados, los altares pueden ser discretas composiciones de fotografías, flores y veladoras. Nos atreveremos a proponer, que, desde una perspectiva visual, este altar es un espacio de representación en el que convergen los elementos del sincretismo del simbolismo católico, de las religiones de los pueblos originarios y, los afectos y la necesidad de preservar la memoria de los pueblos y sus integrantes.

Hemos mencionado que los altares presentan variantes ligadas a las regiones, creencias religiosas, a los orígenes étnicos y a los afectos relacionados con la tradición en sí misma. Ahora bien, las variaciones más evidentes son producto del mundo interior de las personas que colocan el altar, las personas que son conmemoradas en el mismo, y la relación entre estas personas. De tal forma, podemos aventurarnos a señalar que esta instalación conforma un campo semántico cuya función es preservar la memoria y el testimonio de ambos actantes, es decir, de quienes colocan el altar y quienes son honrados con el mismo.

Autoras como María Graciela Patrón Carrillo y Ioulia Akhmadeeva han expuesto que una de las funciones primordiales del arte, en su condición de producto cultural, es la de preservar la memoria de los pueblos que les producen. En el mismo tenor, podemos aproximarnos a los altares de muertos como espacios visuales narrativos, los cuales pueden ser recorridos como un relato en torno a la persona honrada, desde la perspectiva de aquellas que buscan mantener su memoria y testimonio. En los altares de muerto nos encontraremos con aquellos elementos primordialmente visuales que se consideran característicos de las personas honradas: sus gustos culinarios, sus afectos familiares, sus impulsos y sus necesidades. Los alimentos, las bebidas, las fotografías y demás objetos fungen como signo de la persona honrada, y por lo tanto, son un relato sobre la misma.

Bajo esta perspectiva, el altar del muerto es la representación y síntesis sígnica de los testimonios que van pasando de generación en generación, ya sea de forma oral, literaria o por medio de otros artefactos culturales. Al colocarse los elementos que las personas consideran representativos de la persona honrada, se está buscando preservar lo que fue aquella persona, parafraseando a Patrón Carrillo: el arte se vuelve un contenedor de memoria.

Agregando a lo anterior, la persona que observa juega un papel fundamental en la construcción del relato, y, por lo tanto, la generación de sentido del altar en sí mismo. Por un lado tenemos a las personas que edifican el altar de muertos, colocando todos aquellos objetos que constituyen una narrativa alrededor de quién era la persona conmemorada, tal relato puede ser conformado desde el afecto, el respeto e incluso la idealización; en consecuencia, que tenemos a las personas que observan al altar, muchas veces sin un contexto específico alrededor de la persona conmemorada; sin

embargo, a partir de diversas unidades mínimas de significado, la persona que observa puede construir una imagen mental de quién fue la persona conmemorada, cuáles fueron sus afectos, preferencias e incluso su relación interpersonal con el mundo. Las unidades mínimas de significado responderán al contexto religioso, étnico, social, político y de experiencia que han sido elegidas como características inalienables a la persona conmemorada, es decir, el altar de muertos es una representación de cómo se ha elegido recordar y por lo tanto preservar la memoria de la persona conmemorada. En consecuencia, el altar al ser observado, se torna en un artefacto de preservación en sí mismo.

El altar de muertos en su función cultural de ser un artefacto para la generación de sentido y preservación de la memoria abarca las esferas públicas de las tradiciones religiosas y étnicas específicas, sin embargo, la esfera personal del altar de muertos le constituye como una instalación narrativa envuelta de particularidades y singularidades. El altar de muertos es un artefacto con el que se busca combatir el olvido y preservar la memoria de los pueblos y las personas, una memoria alejada de los defectos terrenales y la amargura de los grandes relatos, el altar de muertos es un artefacto de preservación que se enuncia desde la idealización y la importancia de lo cotidiano. El altar de muertos es una representación de que la existencia está constituida de diminutas unidades cotidianas, que son preservadas año con año, en un intento de evitar el inevitable olvido.

Biodata

Iván Ávila González: Doctor en Arte y Cultura por la Universidad de Guadalajara. Profesor de la Facultad de Letras de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Su línea de investigación es el análisis de los fenómenos culturales desde la semiótica. Es Investigador Estatal Honorífico por parte del Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación del Estado de Michoacán e Investigador Nacional Nivel 1 en el Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología [CONAHCyT].

Romano Ponce Díaz: Prófugo del Diseño Gráfico y Doctor en Arte y Cultura por parte de la Universidad de Guadalajara. En su Maestría en Estudios Visuales de la Facultad de Artes de la UAEMEX, se enfocó en el diseño y producción artística de videojuegos. Es investigador posdoctoral en la Facultad de Letras de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México, actualmente efectúa investigación del discurso ideológico de videojuegos. Ha realizado exploración académica en torno a la restauración y preservación digital de videojuegos. Es Investigador Estatal Honorífico por parte del Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación del Estado de Michoacán e Investigador Nacional Nivel 1 en el Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología [CONAHCyT]. México

Entretextos - Pinceladas Regionales/ Regional Touches/ Ashajalaammapa'ajat
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 18 N.º 35 (julio-diciembre), 2024, pp. 278-279
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.11444084

Recibido: · Aceptado:

Alegría con coco, endulza el alma

Alegríawith coconut, sweeten the soul

Talataa jüka kooko, apüsiajüsü aa'inpalaa

Rubén Darío Hernández Cassiani
https://orcid.org/0000-0003-3755-2143
hernandezcassianir522 @gmail.com
Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella, María La Baja, Colombia

Relajado en el lecho maternal,
abrigado por las brisas de las tetas de montes,
colindantes con el cerro que la virgen de la candelaria venera,
aflora el bostezo y suspiro de los últimos sueños de la madrugada.

El triqui traqui y el hay carajo del millo saltón,
tostado en el caldero que cocina la alegría
y el dulce de la noble alma,
surcan la tranquilidad de la mediofría mañana.

El cloc, cloc de la gallina y el kikiriki del gallo basto,
animan el levantar, volando con entusiasmo,
hasta el mercado popular del viejo arsenal.

Las colmenas, micro fincas urbanas,
asistidas por las manos laboriosas del campesino citadino,
acarician las manos del adolescente visitante que
surte su saco de fique con panela, millo, coco y papel de azúcar,
envolventes de alegría.

El cruce por Chambacú en el inmemorable tranvía
del barrio Nariño, de artistas y deportistas,
recordado por los derechos cristalizados
en el ring de la confrontación antirracista y la discriminación,
es la plataforma de arribo al territorio querido.

La panela agarrada de la mano con el coco raizal,
se diluye en mermelada caliente en el tanque de cocina dichosa,
equilibrante de la glucosa para hacerla empalagosa
y el paladar degustar su dulzura natural.

Las sabias manos de la palenquera,
bastón agarrado, mena y menea en la porcelana libertaria,
enamora el millo emblanquecido con la mermelada africana,
organizando el matrimonio ideal que,
exacerba la alegría popular.

Acarician y acarician la novia alegría
y la visten con vistosidad jactanciosa,
para su desfile natural en las barriadas de la Cartagena patrimonial
que disfruta con devoción, la gastronomía de tradición.

Alegría con coco y aní, casera cómpreme a mí,
grita la cimarrona, con ímpetu y gana,
invocando la gesta libertaria en los tiempos coloniales
y los desafíos actuales.

La joven adolescente, extirpe africana,
recoge su legado en las soñolientas tardes primaverales,
amasa las hojas, desojando el millo,
entonando la canción que repite la labor como parte de su misión.

Biodata

Rubén Darío Hernández Cassiani: Historiador, Universidad Javeriana. Magister en Filosofía Latinoamericana, Santo Tomas. Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas, Especialidad Sociología, Atlantic International University. Doctorado en Ciencias Humana, Universidad de los Andes de Mérida, Venezuela. Director Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella. Integrante del Proceso de Comunidades Negras de Colombia (PCN). Integrante de la Red de investigadores Afrodescendientes de las Américas y el Caribe. Docente maestría en Educación intercultural Universidad Nacional Abierta y A Distancia (UNAD). Miembro del grupo de investigación Frantz Fanon y Ubuntu. Sus trabajos más recientes son: Movimiento social afrocolombiano, negro, raizal y palenquero como opción política para el fortalecimiento de la democracia(2019); El método de consulta a la memoria colectiva y perspectivas de la investigación(2020); saberes ancestrales, soberanía alimentaria y políticas públicas; Etnoeducación, educación propia, interculturalidad y saberes ancestrales(2020); saberes ancestrales, epistemologías propias e interculturalidad epistemológica(2022); Estado, derechos y políticas públicas de la población negra, palenquera y afrocolombiana(2019); Lo dicho y lo escrito en la historiografía palenquera (2020); Poemario canto celestial como memoria ancestral (2022); Poemario inédito palabras y saberes (2023).



Imagen representativa inspirada en murales latinoamericanos.
Generada con IA (chat GPT 4o)

Entretextos - Reseña de libros/ Book reviews/ Jejeetsema'a karaloutta
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 18 N.º 35 (julio-diciembre), 2024, pp. 281-285
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.11444184

Recibido: 13-03-2024· Aceptado: 20-04-2024

Reseña a Derechos de los Pueblos. Andares desde el Sur

A review of the book People's Rights. Southern Pathways

Jüchiki nojutua na kusinakana: akuawaa jiinalu'uje mmaka

Teresa Evita Concha López / Universidad de Buenos Aires, Bs. Aires, Argentina
https://orcid.org/0009-0009-8390-3291 / teconcha@gmail.com

Derechos de los pueblos. Andares desde el Sur, es el libro que, como exponen las coordinadoras de esta obra en su presentación, se sigue tejiendo, pues los libros son siempre colectivos, y se siguen escribiendo, aun cuando ya fueron publicados. Necesitan en su propia factura, edición y publicación de la unión de una serie de voluntades, un libro, es aún más colectivo o más auténticamente colectivo, cuando lo que leemos en el texto es fruto de encuentros presenciales, de coloquios, de diálogos que no solo se conservan en la memoria, como es el caso de este libro.

Y es importante que nuestra memoria cobre forma textual en un libro, en una escritura que pueda ser consultada como registro académico y testimonio de una colectividad que, en algún lugar del mundo, algún día, gestó a la luz de sus experiencias, un pensamiento colectivo, tal es el caso de este libro, también.

De hecho, si se nos permite, esta reseña forma parte de ese tejido colectivo y del tejido conceptual urdido por el libro más allá de su alcance inmediato y al cual hemos llegado por un seminario de la Universidad Nacional del Sur titulado: Aproximaciones a la investigación participante y las etnografías colaborativas: conceptualizaciones, problemas y desafíos desde un abordaje en derechos humanos e interseccionalidades, dictado por Jessica Visotsky y Mariana Katz, profesoras investigadoras de la Universidad Nacional del Sur de la Cátedra Educación y Derechos Humanos.

Con un prólogo titulado No hay paz sin justicia, escrito por Adolfo Pérez Esquivel, Premio Nobel de la Paz argentino, desde su inicio se toma una posición política en torno a Nuestramérica y la historia por la cual ha estado caracterizada, una historia dolorosa en que los pueblos del sur han sido privados de su riqueza y diversidad cultural, intentando los países poderosos

homogeneizar culturalmente el vasto territorio que conforma la Abya Yala. Y subrayamos esta toma de posición, allí donde reina la injusticia y la impunidad, no reinará la paz, y allí donde se quieran imponer por la fuerza gobiernos serviles al mercado y a la apertura sin limitaciones de este, encontraremos los derechos de las personas pisoteados y violentados. Esta parece ser la historia de Nuestramérica reciente y pasada, la historia de las dictaduras latinoamericanas, concertadas y comandadas por Estados Unidos, mediante golpes de estado y operaciones conjuntas entre los países como el Plan Cóndor y la violación sistemática de los derechos humanos, trayendo como efecto que el horror se apodera de las psiquis y de los cuerpos humanos ante la desaparición y muerte de otros seres humanos. Pero la otra cara del horror, es la historia que se quiere enterrar y olvidar, es la historia subalterna, la historia de quienes fueron oprimidos y sobrevivieron, la historia de los exiliados que regresaron a sus países, la historia de la resistencia interna donde la expresión "derecho humano" tiene un sentido de lucha colectiva, donde "derecho" se relaciona con años de luchas colectivas que no acaban en una persona ni en un género. Donde "el derecho a tener derechos", como dijera Arendt, es una exigencia de justicia social y de dignidad.

Y de algún modo esta última historia es la que vienen a exponer libros como Derechos de los pueblos: Andares del sur, buscando transformar, desde una escritura consciente de las contradicciones en que se encuentra la universidad hoy y su necesario diálogo con la comunidad y sus territorios, además de la relación que se tiene con la investigación, la extensión y la docencia al interior de la universidad.

El libro está dividido en cuatro apartados. Tres capítulos más un capítulo introductorio. De modo general, cada capítulo aborda y ahonda en los derechos humanos subrayando el enfoque del derecho de los pueblos, la integralidad y la indivisibilidad de los derechos y la necesidad de pensar los derechos humanos en relación. El derecho a la educación y su garantía constitucional, por ejemplo, no está desvinculado de la posibilidad de acceso al trabajo, al empleo que una persona puede conseguir. La educación es un derecho habilitante de otros derechos, o, si consideramos el derecho a la salud, y pensamos en la salud mental de una persona, dependerá también si encuentra trabajo o no y de si tiene deudas o no. Hay una interrelación entre los derechos y una relación que le es intrínseca. No basta con los derechos políticos o civiles, los derechos sociales, económicos, culturales y ambientales también deben garantizarse, así suscribieron los países en 1948 cuando se firmó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la que se constituye bajo una visión integradora de los derechos y válidos para toda la humanidad. Además, todos los estados deberían respetar los DDHH dada su obligatoriedad. Recordemos, también, que estos derechos al ser innatos, no deberían depender del gobierno de turno, pero como se sabe, pues la realidad es caótica y compleja, y el poder económico muchas veces o la mayoría de las veces, se impone, y no se cumplen los DDHH deliberadamente y existen recortes y ajustes dependiendo del sector político que llegue a un estado, lo que repercute dramáticamente en la vida, e incluso muerte, de las personas de un país.

En el capítulo introductorio que se titula "Acerca de los derechos de los pueblos", se destacan tres entrevistas: de Philippe Texier, ex juez del Tribunal Permanente de los Pueblos, de Gianni Tognoni, presidente del Tribunal Permanente de los Pueblos, y de Nora Cortiñas, Cofundadora de Madres de Plaza de Mayo. En esta última entrevista, luego de referirse a la Cátedra Libre de Derechos Humanos de la UBA "Poder económico y derechos humanos" Nora Cortiñas expresa: "Y bueno, o nos morimos de hambre o no nos morimos de hambre. Es una ecuación, ¿no? Pero, bueno, lástima que no embocamos con los ministros de Economía y entonces nos morimos de hambre. La deuda estaba, que es el flagelo que viene de años y años" (p.20) La entrevista fue realizada en 2018, y con el tiempo transcurrido y lo que acontece hoy, año 2024, en Argentina con la deuda externa y el nuevo gobierno de ultraderecha, las tres entrevistas resultan un acercamiento concreto a una situación económica que no solo se ha mantenido, sino que se ha agravado. Con el tema de la deuda y cómo se gobierna a través de ella, este capítulo introductorio cierra con un artículo que problematiza acerca de los desafíos del Tribunal Permanente de los Pueblos abordando desde su nacimiento hasta su estado en la actualidad y la discusión acerca del derecho penal internacional y sus alcances efectivos en los desafíos que propone el siglo XXI.

El capítulo uno se titula Educación y derechos de los pueblos y se compone de tres artículos, a cargo de María Elena Saraví, Jessica Visotsky, y Sandra Katz. Los temas específicos abordados en este capítulo son ilustrativos de experiencias donde lo institucional confluye con la defensa y promoción de los derechos humanos. El texto de Maria Saraví expone acerca del Programa Jovenes y Memoria de la Comisión Provincial por la Memoria (CPM)—, y cómo se ligan los procesos de verdad y justicia luego de la dictadura argentina con el presente. La mirada crítica aúna estos textos, el artículo de Jessica Visotsky ahonda en la mirada que se tiene en educación cuando dialogan los enfoques de los derechos de los pueblos, las pedagogías críticas y la perspectiva interseccional en la universidad. El último artículo de esta parte, discurre a partir de la experiencia en distintos países del continente acerca de la discapacidad en la educación superior desde una mirada latinoamericana.

El capítulo dos retoma el tema de la deuda que ya había sido tratado en alguna de las entrevistas del capítulo introductorio. Se titula "Derechos de los pueblos, el problema de la Deuda y Políticas de Seguridad" que parte con un artículo de Beverly Keene quien se interroga, por ejemplo, si acaso es compatible la Globalización neoliberal, sus procesos de financierización y de transnacionalización o encadenamiento global con los Derechos Humanos y la deuda que existe con el respeto de la vida digna de las personas y de la naturaleza. El siguiente artículo corresponde a Rodrigo Pomares quien comparte la mirada de la Comisión Provincial por la Memoria en torno a la seguridad social enfatizando en el hiperpunitivismo y la violencia en las políticas que se encargan de combatir la inseguridad.

El libro cierra con el capítulo tres: Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales (DESCA). Esta parte del libro en término de volumen de textos es el más extenso, reuniendo un total de trece, donde existen testimonios,

experiencias colectivas de trabajadorxs en torno a la recuperación de fábricas, donde se hace una detallada exposición de las luchas socioambientales y el derecho a la autodeterminación de los pueblos y las leyes nacionales que existían en Argentina en el año en que se escribió el artículo por Mariana Katz. Y hablamos en tiempo pasado, pues las leyes nacionales de presupuesto mínimo para la protección del medioambiente y en general de temáticas ambientales, en estos últimos dos meses, se han visto amenazadas o derogadas, pues se vive en el país un gobierno que cuyo fin es destruir el estado argentino y las leyes que han sido fruto de largas luchas y que protegían y aseguraban ciertos derechos. El libro prosigue con la conferencia "Problemáticas ambientales, derechos humanos y el debate en torno a los derechos colectivos" de Alejandro Cántaro, Fiscal Federal General de Bahía Blanca.

Por una cuestión de espacio no podremos seguir exponiendo sucintamente cada texto de este último capítulo del libro que reseñamos, pero no puedo dejar de sentirme convocada a leer y a querer difundir trabajos colectivos como este libro. Y hablo en primera persona singular y femenina para ser coherente, aunque no se estile dentro de un texto académico el hablar de modo personal.

Quisiera poder exponer algunas ideas finales acerca del libro *Derecho de los pueblos. Andares del sur*, y mencionar que un sentido más que deseable del conocimiento es compartirlo y discutirlo, además, de recordar, que el conocimiento es una construcción colectiva que no se agota en su tiempo, y que si al reflexionar y analizarlo ya no nos representa, lo podemos cuestionar y modificarlo, y de este modo, ayudar a que puedan tener nacimiento las transformaciones que necesitamos en nuestro presente. Creo que libros como este son muy necesarios, libros porosos, donde se comunica bilateralmente la universidad y la comunidad, son libros que respiran mejor, libros que si bien abordan una temática muy precisa y conceptual se dejan inundar por la realidad de los pueblos y que intentan dar cuenta de la realidad más empíricamente desde un enfoque cercano, que pone al centro la necesidad de las personas, sus luchas, aspiraciones comunes, eso que a veces se da por hecho. Por ejemplo, la necesidad de recibir educación, de acceder a una educación integral y sensible, la necesidad de satisfacer el hambre y comer más de una vez al día, la necesidad de satisfacer la sed y poder beber agua potable, la necesidad de acceso a atención de salud oportuna, y no vernos en el riesgo de tener que morir esperando en una lista interminable. Todas estas necesidades básicas, que algunas personas dan por satisfechas, no lo están, todavía. Lamentablemente, la mayoría de las personas de los pueblos del sur, no tienen un acceso igualitario a derechos sociales básicos.

Y esto último no es agregar dramatismo, pues el padecer hambre y sed, el no contar con agua potable, entre otras cosas, son cuestiones de sobrevivencia, de vida y de muerte y por lo mismo, es tan importante la incidencia que tiene la política y la presencia del Estado como garante de dichos derechos. Y la importancia que tiene la difusión de los derechos humanos como mínimos sociales, para que así las personas puedan conocerlos y exigirlos.

Los derechos humanos podrían cumplirse, si como personas los conociéramos: se ejercen o no; se

respetan y/o se exigen al interior de nuestras sociedades, cuando tomamos consciencia que son un resultado de luchas sociales, de luchas colectivas que deben mantenerse, con independencia del gobierno de turno.

Por lo pronto, libros como estos, aportan a lo que debiera ser una cultura de derechos humanos, que es a lo que deberíamos aspirar, y a la vez, esa cultura involucra como base, que nuestros sistemas educativos cuenten con los derechos humanos como un componente principal, siendo uno de sus ejes rectores. De esta manera, la promoción y defensa de mínimos sociales no se vería como algo extremo o revolucionario. Pues, al menos, en Argentina hoy, las políticas de destrucción del Estado avanzan y el mercado va subsumiéndolo todo. Y en definitiva, no es la libertad del pueblo la que avanza, y eso sí que es extremo y disonante a un espíritu comunitario e igualitario. Y podría convertirse en una real catástrofe para todos.

Referencias bibliográficas

Visotsky, J., Katz, M. y Guerrero, A. (coords.). (2019). *Derechos de los pueblos: Andares desde el Sur* (2019). Ediciones nuestrAmérica desde Abajo; Praxis Editorial.

Biodata

Teresa Evita Concha López: Wallmapu, 1983. Poeta y escribiente angolina. Estudió teatro. Licenciada en filosofía por la Universidad Católica de Chile. Actualmente cursa estudios de doctorado en filosofía en la Universidad de Buenos Aires con una investigación acerca de la enseñanza de la filosofía y su vinculación con el teatro como acontecimiento corporal. Es conocida también como Sara Oportus.

Entretextos - Reseña de libros/ Book reviews/ Jejeetsema'a karaloutta
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 18 N.º 35 (julio-diciembre), 2024, pp. 286-291
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.11444311

Recibido: 23-02-2024· Aceptado: 27-04-2024

Recorrido biográfico de un académico guajiro, Francisco Justo Pérez van-Leenden: una interpretación de su labor

Biographical journey of a Guajiro academician, Francisco Justo Pérez van-Leenden: an interpretation of his work

Jukuwa nünüliama'a wanee ekirajüi wayuu, Frncisco Juto Pérez van-Leenden: wanee ayaawanajawaa jüchi nü'yataala

Gladis Marina Brugés Moreu / Investigadora independiente, La Guajira, Colombia
https://orcid.org/0009-0007-2986-6237 / glabrumo2@hotmail.com

El texto que se ofrece a continuación obedece a una investigación etnográfica realizada a partir de la vida de un reconocido maestro en La Guajira, Colombia. Entre los instrumentos que sirvieron para la recolección de información se destacan la entrevista semiestructurada, la observación participante, los diarios de campo, los conversatorios con familias, estudiantes, docentes y grupos sociales. Se recalca la importancia de esta obra, la cual puede servir como recurso de apoyo pedagógico y didáctico a la comunidad académica y cultural; asimismo, cómo la genealogía permite rastrear los orígenes de una persona, familia o comunidad a partir de establecer quienes fueron sus ancestros y de donde provenían, o sea que podemos decir que la genealogía estudia los progenitores y ascendientes de un individuo, como también su origen y evolución.

A continuación, la autora hace una reseña del libro referenciado, comienza diciendo:

Al fallecer el profesor Francisco Justo Pérez van-Leenden, sentí un inmenso compromiso conmigo misma, de escribir un libro lo más completo posible sobre *su historia de vida*. Lo pensé por un instante y tomé la decisión de asumir esta loable tarea e inmediatamente se lo comuniqué a la profesora Emilce Beatriz Sánchez Castellón, docente de tiempo completo de la Universidad de La Guajira, quien desde el momento que se lo expresé, me apoyó emocionalmente y aceptó de manera incondicional, la dirección de este trabajo. Emilce, amiga y compañera de faenas en Aa'in "Principio motor de vida" grupo de investigación que estuvo

dirigido por muchos años por el maestro Francisco Justo, también es parte de la '*escuela'* que de manera inconsciente anidó nuestro reconocido profesor Pérez.

Son varios los motivos por los cuales asumí esta gran responsabilidad: primero, porque Francisco Justo, tuvo la confianza de relatarme durante muchos años, historias de su niñez, anécdotas y episodios de su diario vivir; segundo, por sembrar en mí el interés por la investigación, la disciplina que esta labor requiere, por sus asesorías incondicionales y, tercero por el temor que sea olvidado, al pasar el tiempo. Soy consciente que, cuando se escribe sobre una persona, ésta podrá ser recordada, siempre, porque las generaciones venideras, podrán conocer su recorrido, sus principales aportes y las lecciones que se podrían extraer de sus vivencias.

El texto en mención, consta de 333 páginas de las cuales 242 constituyen el cuerpo de la obra, organizada en diez capítulos; la parte preliminar consta de: Agradecimientos, Contenido, Presentación, Prólogo e Introducción y la parte complementaria, de Referencias bibliografías, Apéndices y Anexos; está ilustrada con 199 fotografías, 28 tablas, 33 figuras y 124 citas a pie de página.

El capítulo 1. ***Cualidades físicas, personalidad y aficiones****:* tiene en cuenta tres aspectos: Cualidades físicas, Personalidad y Aficiones. El primer aspecto, hace mención de sus características físicas que pueden percibirse a simple vista (color de la piel, cabello, forma del rostro, contextura, estatura, entre otros); el segundo, describe los rasgos esenciales de su personalidad, para lo cual se utilizaron varias técnicas, entre ellas la observación, la percepción, apoyándome en las semblanzas escritas por los docentes, investigadores, amigos, familiares, … publicadas en la Revista *Entretextos* N° 27, de la Universidad de La Guajira, de las cuales extracté frases inspiradas por quienes lo conocieron y trataron "*el profesor Francisco Justo Pérez van-Leenden fue un ser excepcional, de principios sólidos, valores familiares, sensibilidad humana, un intelectual correcto; jocoso, con una manera extraordinaria de relacionarse. Sabía que los seres humanos son dignos de atención y respeto. Era disciplinado, recto y transparente y, especialmente amigo de sus amigos*" y, el tercero, sus aficiones: la actividad que más practicaba con gusto y de forma recreativa fue el estudio y en ella estaban implícitas, otras, como la lectura, la investigación y por consiguiente el ejercicio escritural, otra de sus características, escuchar música, sin limitarse a un solo género musical, su gusto era diverso, amplio, navegaba en el mar de estilos y formas; podían ser boleros, baladas, vallenata, llanera y también de otros países como Cuba y México.

El capítulo 2. ***Hilos genealógicos:*** en este capítulo, nos sumergimos en su mundo consanguíneo, para poder establecer esos hilos que sirvieron para tejer parte de su historia de vida. Se tuvo en cuenta tres aspectos: *Ascendientes* (padres, abuelos y bisabuelos) *Colaterales* (hermanos de padre y madre y hermanos por parte de padre) y *Descendientes* (hijos y nieto) y se hizo la representación gráfica. Estudiar el origen, relaciones familiares, rastrear su procedencia, conocer sus ascendientes, colaterales y descendientes equivale a echar mano de la genealogía, de distintas estrategias para obtener información de sus raíces, por ejemplo, acudí a 1.) los recuerdos de lo que me contaba, 2.) la revisión documental, -partidas de

bautismos, matrimonios y defunciones-, 3.) a conversatorios con sus familiares, amigos y personas que lo conocieron, 4.) consultas por internet, 5.) la lectura de documentos, artículos y libros; en fin, fueron múltiples las fuentes que sirvieron de soporte para esta investigación.

El capítulo 3. ***Breve recorrido por las etapas de su vida****:* hace una descripción sobre la secuencia de eventos desde su nacimiento hasta su adultez. Se precisan datos como la fecha de su *nacimiento* y *bautismo*, los nombres completos de sus progenitores y padrinos; la *niñez* que transcurrió entre su tierra natal, Riohacha y Puerto Estrella -Alta Guajira-, lugar de residencia de su abuela materna, donde visitaban amigos wayuu que compartían con la familia y por su puesto con Justo; la *adolescencia*, etapa en la cual ingresó al bachillerato y lo hizo con dedicación; la *juventud*, período en que se trasladó a Bogotá para ingresar a la universidad, siendo la estadía bastante difícil, debido a que su situación económica se complicaba, porque lo que le podían mandar sus padres para su manutención no le alcanzaba y hacía peripecias para estirar ese dinero; no se dio por vencido debido a que sus anhelos de estudiar eran tan fuertes que superaba esas barreras que le ponía la vida; la *adultez*, en esta etapa, dedicó la mayor parte del tiempo a su cultivo intelectual -la academia y la investigación eran sus aliados-, compartía con personas que tenían sus mismos intereses y en los últimos años prefería estar todo el tiempo en casa, en su estudio frente a un computador que nunca apagaba, viajaba cuando era estrictamente necesario, porque si se ausentaba, sentía que sus proyectos se paralizaban y a quienes asesoraba lo buscaba de manera insistente.

El capítulo 4. ***Formación académica***: describe paso a paso el conjunto de conocimientos adquiridos, desde el momento en que le enseñaron las primeras letras, la primaria y secundaria, estudios superiores y postgrados, los cuales fueron una herramienta que lo ayudaron a consolidar las competencias que exteriorizó. Este investigador dedicó su vida a aprender y a enseñar; los últimos años los consagró al estudio de los asuntos culturales y las lenguas de los pueblos indígenas, especialmente de los wayuu; también al intercambio con académicos e investigadores nacionales e internacionales.

El capítulo 5. ***El mundo laboral de Francisco Justo Pérez van-Leenden*****:** especifica cada una de las actividades laborales realizadas: Académicas, Sus escritos e investigaciones, Asistencia a eventos, Misiones académicas y Otras actividades, Sus propuestas, Sus motivaciones, Trabajos de grados dirigidos, Jurado en comités de evaluación, Par evaluador, Organización de eventos, Membrecías (internacionales, nacionales, regionales y locales) y Proyectos sin culminar. La mayor parte de su existencia la dedicó a la Universidad de La Guajira, allí se desempeñó con lujo de detalles en diversos roles; además de docente de tiempo completo, ocupó los siguientes cargos, entre ellos: Coordinador de investigaciones, Vicerrector académico, Director encargado del Centro de información sobre la cultura *wayuu*, hoy Centro de información sobre grupos étnicos -CIGE-, Decano Facultad Ciencias de la educación y Rector. Es imposible desconocer su labor, realizada en el período de su administración rectoral y como docente e investigador en esta universidad; también por sus aportes

a La Guajira, el Caribe y a Colombia en general. |Era un acérrimo lector e incansable escritor, actividades que las plasmaba en artículos, ensayos, libros y cartillas que se difundieron en diferentes eventos -conferencias, ponencias, seminarios, foros, coloquios- sobre lingüística, diversidad cultural, historia, educación, etnoeducación y la investigación.

El capítulo 6. ***Reconocimientos a Francisco Justo Pérez van-Leenden***: destaca los reconocimientos y distinciones que recibió por su compromiso desinteresado con la Universidad de La Guajira, su territorio y el Caribe colombiano; nos referimos a las gratitudes que se le brindaron en público por sus esfuerzos, consagración, logros, superación personal, resaltados por instituciones como la Gobernación de La Guajira por ser docente en las áreas de Humanidades y Ciencias sociales, investigador en las líneas de la etnoeducación, enseñanzas de las lenguas en contextos multiculturales, destacándose por su dedicación, pulcritud y abnegación, contribuyendo con la formación académica y profesional de varias generaciones; la Universidad de La Guajira por sus aportes a la academia, elaboración y desarrollo de proyectos; la Fundación cultural Embarradores de Riohacha por ser un investigador y escritor de nuestra tradición y cultura, por orientar, asistir y participar en seminarios, charlas, foros, tertulias sobre los carnavales y embarradores de Riohacha.

El capítulo 7. ***Las reuniones****:* a las que concurría con frecuencia, unas de trabajo con investigadores, docentes, estudiantes para asesorías y/o compartir información para los proyectos, trabajos de grado, entre otros y, las reuniones sociales con familiares, amistades y las que convocaban los grupos *Aa'in* y *Waa'in* que al final aprovechaba para idear proyectos en torno a su vida laboral. El sitio ideal para trabajar era su *estudio*, allí tenía lo necesario para concentrarse, (libros, video beam, computadores, conectividad a internet, área de café, buena ventilación e iluminación), ubicado en un lugar visible de su residencia, en Riohacha, se congregaba de lunes a domingo, día y noche. Recibía estudiantes, docentes, escritores e investigadores y todo aquel que estuviera interesado en sus orientaciones, asesorías y dirección de trabajos bibliográficos e investigativo.

El capítulo 8. ***Etapa final de la vida de Francisco Justo***: organizado en ocho partes: Un accidente, Delicado de salud, En Riohacha - Clínica Cedes, En Barranquilla, En Bogotá, De regreso a Riohacha y, Viajó nuevamente a Bogotá. En términos generales Francisco Justo fue saludable, vigoroso y fuerte desde pequeño, tuvo dos quebrantos de salud; uno en su niñez cuando tenía entre siete y ocho años y el otro en su adolescencia, cursando el bachillerato, del cual se recuperó rápidamente. Era de buen comer, nada le producía malestar, jamás se quejaba de dolores ni molestias físicas. En noviembre de 2013, cumpliendo compromisos de capacitación a docentes de la Institución educativa Sagrado Corazón de Jesús, en Manaure, La Guajira (Educación misional contratada de la Diócesis de Riohacha), de regreso a Riohacha, en la carretera Uribia-Cuatro Vías, sufrió un accidente automovilístico, causándole delicadas lesiones en el pecho, la cabeza y en uno de sus ojos. La carretera estaba en malas condiciones y por evadir los huecos, perdió el control y lo impactó un árbol; esa vía es testigo de

muchos accidentes. A partir de ese suceso, su salud fue desmejorando, se le aconsejaba ir donde el médico para hacerse un chequeo general y nunca lo hizo por la consagración desmesurada al trabajo, que sobrepasaba los límites de lo normal. Cuando se dio cuenta de esta realidad, ya fue demasiado tarde.

El capítulo 9. ***Fallecimiento**:* hace un relato paso a paso desde el momento de su muerte, ocurrida el sábado 13 de julio de 2019 en Bogotá; la velación de su cuerpo se llevó a cabo el martes 16 de julio a la 1:00 p.m. en la Candelaria-Chicó, Bogotá; las exequias en la Parroquia Cristo Rey, el miércoles 17 de julio a las 3:30 p.m. y, la cremación este mismo día, después de la misa en el Parque cementerio Los Olivos.

Mientras en la capital del país, se hacía la velación y las exequias, en Riohacha se celebraron a partir del domingo 14 hasta el lunes 22 de julio a las 6:00 p.m. en la capilla de la Divina Pastora, las nueve misas de acuerdo a la tradición guajira. Su cuerpo convertido en cenizas llegó a Riohacha el viernes 26 de julio de (2019) y ese mismo día, a las 2:30 p.m. la comunidad de la *Universidad de La Guajira*, rindió homenaje póstumo a quien fuera su maestro, investigador y rector por varios años. Ese mismo día, en la Catedral "Nuestra señora de los Remedios" a las 6:00 p.m., el Obispo de la Diócesis de Riohacha, Monseñor Jesús Héctor Salah Zuleta ofició la Sagrada Eucaristía, en la cual con sus sabias palabras invitó a sus familiares a depositar en nuestra Catedral los restos del extinto maestro, haciendo la debida reflexión que allí reposan los de personalidades como Monseñor Livio Reginaldo Fischione Selli, los del Almirante José Prudencio Padilla López y, los de Justo Pérez merecían estar allí como símbolo de amor a su tierra, La Guajira, por quién trabajó incansablemente.

Sus amigos y familiares, nos congregábamos los 13 de cada mes, en la Capilla la Divina Pastora, a participar de la Santa Misa (6:00 p.m.), hasta cumplirse un año de fallecido; a partir de abril por motivos del Covid-19[1] se celebraron de forma virtual en la Catedral Nuestra Señora de los Remedios, varios de los colegas participaban de manera presencial. El lunes 13 de julio de 2020, fue el primer aniversario de su encuentro con el Señor, se ofreció una Eucaristía de forma virtual en la Catedral Nuestra Señora de los Remedios a las 5:00 p.m., celebrada por el Presbítero Jainer Eduardo Guevara, quién en la homilía, se refirió a la importancia de dejar huellas y dijo "Justo Pérez, así lo hizo como persona y docente, porque era solidario y servicial; cuando alguien necesitaba de su ayuda, se la daba con agrado, quedando la persona satisfecha".

El padre Jainer, también explicó de las lecturas que había hecho de sus escritos sobre Francisco Justo y lo que más le llamó la atención fueron dos frases que, él decía; la primera *Enseñar con generosidad, enseñar todo lo que se sabe, sin ocultar nada* y la segunda *El papel del maestro no es demostrarle a sus estudiantes que sabe más sino acompañarlo en el conocimiento*. Y terminó diciendo *"tenemos que agradecer a Dios por la vida que le concedió"*.

[1] Es la enfermedad infecciosa causada por el coronavirus que se ha descubierto más recientemente. Tanto este nuevo virus como la enfermedad que provoca se conoció diciembre de 2019. Actualmente la Covid-19 es una pandemia que afecta al mundo entero.

ISSN 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159· Año 18 · n.º 35 (julio-diciembre), 2024

El capítulo 10. ***Recordado al maestro***: relata algunos eventos que se llevaron a cabo como homenaje póstumo. Inicialmente se organizaron carteleras preparadas por estudiantes del Programa de Licenciatura en Etnoeducación, bajo la dirección de la profesora Emilce Sánchez, las cuales fueron ubicadas en la entrada del edificio de la Facultad de Ciencias de la educación; con la imagen del maestro, acompañadas de frases alusivas a lo que en vida representó en la Alma Mater. De igual forma, la docente Sánchez Castellón, Editora jefe y directora general de la Revista *Entretexto*s, invitó cordialmente a escribir *artículos* sobre los temas que fueron de interés de Francisco Justo y, *Semblanzas* sobre este maestro para ser publicados en los dosieres I y II de 2020. Fue así, como entregaron *Artículos* los docentes, sus ex–alumnos de pregrado y postgrados de Uniguajira y de otras universidades, y condiscípulos de estudios de Maestría y Doctorados e investigadores de otras universidades; las *Semblanzas* fueron inspiración de familiares, amistades, comunidad académica de Uniguajira, investigadores nacionales e internacionales. Como el material recibido, sobrepasó las expectativas, se decidió sacar dos números: el primero con *artículos* y el segundo las *semblanzas*. El homenaje se hizo mediante dos foros virtuales: Foro 1. *Una ventana para erguir los ojos hacia lo invisibilizado* y, Foro 2. *Semblanzas – Homenaje póstumo a un maestro investigador Francisco Justo Pérez van-Leenden;* estos eventos fueron llevados a cabo para el primer aniversario de su fallecimiento en julio de 2020 (martes 14 y jueves 16 de 5:00 a 8:00 p. m.), a través de la plataforma MEET.

Francisco Justo Pérez van-Leenden seguirás viviendo en las mentes de los que te conocimos y tratamos y, en las generaciones venideras por lo consignado en tus escritos y, los documentos elaborados para ti.

Biodata

Gladis Marina Brugés Moreu: Bibliotecóloga y archivista, Universidad de La Salle, Bogotá. Especialista en cultura y sociedad en América antigua, Universidad del Valle, Cali, Colombia. Diplomado en Gestión cultural con énfasis en investigación. Exdirectora del Centro de información sobre grupos étnicos -CIGE-, Universidad de La Guajira. Participó como miembro del grupo de investigación Aa'in y Waa'in. Actualmente forma parte del Comité Revisión Editorial y de Textos de la Revista Entretextos-, Uniguajira. Investigadora independiente en temas como genealogía, etnografía, historias de vida y tradiciones socioculturales.

Directorio de autores/Authors Directory/Nanüliama'a ku'yamalii

Abdiel Rodríguez Reyes
https://orcid.org/0000-0001-9186-0986
abdiel.rodriguezreyes@up.ac.pa
Universidad de Panamá, Panamá, Panamá

Aldo Ocampo González
https://orcid.org/0000-0002-6654-8269
aldo.ocampo@celei.cl
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile

Alex André Vargem
https://orcid.org/000-0002-5433-6744
alex.csp2@mail.com
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), São Paulo, Brasil

Alexis Papazian
https://orcid.org/0009-0005-1225-3472a.e.r.papazian@gmail.com
UNIPE-CONICET, Vicente López y Argentina

Ayelen Bruegno
https://orcid.org/0009-0003-4605-1970
abruegno@abc.gob.ar
Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina

Dayana da Silva Ferreyra
https://orcid.org/0000-0002-9031-3582
dayana.ferreira@edu.unirio.br
UNIRIO. Miembra de GEASur

Fernanda Brando
https://orcid.org/0000-0003-3712-6312
ferbrando@ffclrp.usp.br
Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

Gladis Marina Brugés Moreu
https://orcid.org/0009-0007-2986-6237
glabrumo2@hotmail.com
Investigadora independiente, La Guajira, Colombia

Graciela Hernández
https://orcid.org/0000-0003-1303-1191
grahernandez16@gmail.com
Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina

Ismael Cáceres-Correa
https://orcid.org/0000-0001-7051-2499
ismacacerescorrea@nuestramerica.cl
Universidad Nacional del Sur, Argentina

Iván Ávila González
https://orcid.org/0000-0003-1792-8844
Iván.avila@umich.mx
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. México

Jessica Visotsky
https://orcid.org 0000-0001-7943-5258
jessicavisotsky@yahoo.com.ar
Universidad Nacional del Sur, Argentina

Letícia de Godoy Torso
https://orcid.org/0009-0009-3183-1548
leticiatorso@usp.br
Universidade de São Paulo, Brasil

Liris Múnera Cavadías
https://orcid.org/0000-0001-5152-
lmunerac@unicartagena.edu.co
Universidad de Cartagena, Colombia

Martha Ligia Herrera Valdés
https://orcid.org/0000-0003-0730-9935
mherrerav@unicartagena.edu.co
Universidad de Cartagena, Colombia

Mirta Millan
https://orcid.org/0009-0007-8373-4614
mirtafmillan@gmail.com
Universidad Nacional “Madres de Plaza de Mayo, Olavarría, Argentina

Nina Lys Nunes
https://orcid.org/0000-0001-7453-9349
ninalys@usp.br
Universidad de São Paulo, São Paulo, Brasil

Romano Ponce Díaz
https://orcid.org/0000-0002-5209-8535
romano.ponce@umich.mx
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México

Romina Belén Cané
https://orcid.org/0000-0002-2180-496X
rominabelencane@gmail.com
Bahía Blanca, Argentina

Roxana C. Fraticola
http://orcid.org/0000-0001-7375-0214
roxfraticola@hotmail.com
Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina

Rubén Darío Hernández Cassiani
Colombia

Teresa Eva Concha López
https://orcid.org/0009-0009-8390-3291
teconcha@gmail.com
Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires

Verónica Hendel
https://orcid.org/0000-0001-9535-911X
vero_hendel@yahoo.com
UNLu-CONICET-UBA, Provincia de Buenos Aires, Argentina

Verônica Albano Colantonio
https://orcid.org/0009-0001-7208-6910
veronicacolantonio@usp.br
Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

Vilma Roxana Guzman
https://orcid.org/0000-0001-6989-5998
eajujuy@gmail.com/vguzman@fhycs.unju.edu.ar
Universidad Nacional de Jujuy, Jujuy, Argentina

Waleska Rodrigues Costa
https://orcid.org/0009-0002-2425-7911
waleskarj@hotmail.com
Rede municipal de ensino de Duque de Caxias-RJ/Brasil

Wilmar Harley Castillo Amorocho
https://orcid.org/0000-0001-8571-9310
whcastilloa@gmail.com
Investigador independiente

Yafza Reyes-Muñoz
https://orcid.org/0000-0002-8083-6099
yafzatamara@gmail.com
Universidad Católica del Maule, Talca, Chile

Entretextos
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159.

Normas mínimas para la presentación de artículos

Entretextos es una revista transdisciplinar que presenta al público diversos resultados de investigaciones a partir de una hermenéutica intercultural de los saberes y formas de conocimiento que actualmente se desarrollan en América Latina y el Caribe.

Se propone, entonces, recuperar e insertar en las Ciencias Sociales y Ciencias Humanas latinoamericanas una recomprensión filosófica e histórica de las representaciones culturales que sirven de contexto a la creación de nuevas prácticas discursivas y de pensamiento, con la finalidad de cancelar el paradigma colonial de la Modernidad y hacer más inclusivo el paradigma intercultural de los diálogos de saberes.

En tal sentido las áreas temáticas escogidas y vinculadas con lo que se postula son las siguientes: Historias de Vida, Etnología, Estudios de Género, Filosofía Política, Hermenéutica, Semiótica del discurso, Epistemología del Sur, Filosofía de la Educación, Pedagogía y Didáctica, Ética Intercultural, Filosofía Intercultural, Pensamiento Alternativo.

El autor o los autores deben dirigir al Consejo de Editorial de la revista Entretextos, una comunicación donde se exprese que el artículo es inédito y que no ha sido sometido simultáneamente a la publicación en otra revista. Se acompaña esta comunicación con un breve CV del(os) autor(es). Es preciso suscribir una declaración donde se cede a la Universidad de La Guajira los derechos de publicación. Un mismo autor no podrá publicar más que una vez por número y tendrá un tiempo de espera de dos números por medio antes de volver a publicar; esto se aplicará para cualquier tipo de autoría, siendo autor principal, secundario, etc.

Se reciben colaboraciones, además del castellano, en wayuunaiki, inglés, francés, italiano y portugués, o en sus respectivas traducciones al castellano.

El arbitraje o dictamen de los artículos se cumple a través del sistema de revisión por pares en “doble ciego” con investigadores de reconocida experticia en sus respectivos campos. Las controversias se resolverán con un tercer evaluador. Se tomará muy en cuenta los siguientes ítems: originalidad, innovación, creatividad, rigor teórico-metodológico, análisis crítico, referentes epistémicos, discurso y orden gramatical, actualidad bibliográfica.

Presentación de artículos

Se deben acoger las siguientes recomendaciones:

Título: castellano e inglés.

Nombre(s) y Apellido(s). Dirección postal e Institucional del(os) autores con sus respectivos e-mails y teléfonos.

Resumen: Entre 100 y 300 palabras y 4 palabras clave, en castellano con abstract en inglés. Características editoriales del artículo:

Fuente: Times New Roman, 12, interlineado 1.5, párrafos separados, páginas foliadas, se admiten cuadros y tablas debidamente justificados.

Estructura de Contenido de la revista:

Secciones:

•**Editorial** (acera de un tema general de interés, máximo: 3pp)

•**Perfiles** (se destaca el perfil intelectual de un pensador importante que tenga relación con el Dossier presentado: 4pp)

•**Artículos** (entre 10 y 15 artículos: Extensión mínimo 15 pp y máximo 20pp) Se clasifican los artículos según los siguientes criterios:

Artículos de investigación. Presentan de manera detallada proyectos terminados de inves- tigación. La estructura utilizada es el modelo IMRD (Introducción, Método, Resultados, discusión).

1) **Artículos de reflexión**. Presentan resultados de una investigación terminada, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica, sobre un tema específico, en el que el autor recurre a fuentes originales.

2) **Artículos de revisión**. Analizan, sistematizan e integran los resultados de investi- gaciones publicadas o no publicadas sobre un campo del saber, para dar cuenta de los avances y las tendencias prevalecientes. Presentan una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos cincuenta (50) referencias.

3) **Artículos cortos**. Presentan los resultados preliminares o parciales de una investigación.

4) **Revisión de tema**. Presenta una revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.

•**Argumentos** (2 artículos breves tipo debate y/o ensayos: mínimo 10-15pp).

•**Pinceladas regionales (**entre 2 y 3 ensayos que se refieran a temas costumbristas, de literatura, poesía, cultura en general).

•**Reseñas de libros** (2 reseñas de libros).

Sistema de referencia bibliográfica

Artículo:

Tabla de referencias

Apellido, N. (año). Título del artículo: Subtítulo. *Título completo de la revista en cursiva: Subtítulo en cursiva, volumen en cursiva*(número), páginas. https://doi.org/xxxxxx

Gómez Salas, A. (2021). Estudios transcomplejos en torno a la educación: didáctica, currículo y diagnóstico, *Entretextos*, *15*(29, 68-78.

Cita

(Gómez Salas, 2021, p. 71).

Libro:

Tabla de referencias

Apellido, N. (año). *Título del libro en cursiva: Subtítulo en cursiva* (número de edición si es que corresponde). Editorial

Echeverría, B. (2005). *La modernidad de lo Barroco*. Ediciones ERA.

Cita

(Echeverría, 2005, p. 39).

Capítulo de libro:

Tabla de referencias

Apellido, N. del autor del capítulo (año). Título del capítulo: Subtítulo. En N. Apellido del coordinador/editor del libro (Coord./ Ed./Eds.), *Título del libro en cursiva: Subtítulo en cursiva* (nº ed., Vol., pp. 1ª pág.-última pág.). Editorial.

Gudynas, E. (2013). Buen vivir y críticas al desarrollo: saliendo de la modernidad por la izquierda. En F. Hidalgo y A. Márquez-Fernández (Eds.), *Contrahegemonía y Buen Vivir* (pp. 107-125). Universidad Autónoma Metropolitana.

Cita

(Gudynas, 2013, p. 110).

Todas las colaboraciones deben remitirse en soporte electrónico (.doc o .docx), al siguiente e-mail: entretextos@uniguajira.edu.co

Entretextos
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159.

Minimum Rules for Submission of Articles

Entretextos is a transdisciplinary journal that presents the public with various research results based on an intercultural hermeneutics of knowledges and forms of knowledge currently being developed in Latin America and the Caribbean.

It is proposed, then, to recover and insert in the Latin American Social Sciences and Hu- manities a philosophical and historical re-understanding of the cultural representations that serve as context for the creation of new discursive practices and of thought, with the purpose of canceling the colonial paradigm of the Modernity and to make more inclusive the intercultural paradigm of the dialogues of knowledge.

In this sense, the thematic areas chosen and linked to what is postulated are: Life Stories, Ethnology, Gender Studies, Political Philosophy, Hermeneutics, Semiotics of Discourse, Southern Epistemology, Philosophy of Education, Pedagogy and Didactics, Intercultural Ethics, Intercultural Philosophy, and Alternative Thinking.

The author or authors must address to the Editorial Board of the journal Entretextos a communication where it is stated that the article is unpublished and has not been submitted simultaneously to the publication in another journal. A brief CV of the author(s) accompanies this communication. It is necessary to subscribe a declaration where the University of La Guajira is granted the publishing rights. The same author may not publish more than once per issue and will have a waiting time of two issues before publishing again; This will apply to any type of authorship, being the main author, secondary author, etc.

Contributions are received, in addition to Castilian, in Wayuunaiki, English, French, Italian and Portuguese, or in their respective translations into Spanish.

The arbitration or opinion of the articles is carried out through the “double blind” peer review system with researchers of recognized expertise in their respective fields. Controversies will be resolved by a third evaluator. The following items will be taken into account: originality, innovation, creativity, theoretical-methodological rigor, critical analysis, epistemic referents, discourse and grammatical order, current bibliography.

Presentation of Articles

The following recommendations should be welcomed:

Title: Castilian and English.

Name(s) and surname(s). Postal and Institutional address of the authors with their respective e-mails and telephones.

Abstract: Between 100 and 300 words and 4 keywords, in Spanish with abstract in English. Editorial features of the article:

Source: Times New Roman, 12, 1.5 spacing, separate paragraphs, foliated pages, tables and tables are duly justified.

Content Structure of the Journal

Sections:

•**Editorial** (about a general topic of interest, maximum: 3pp)

•**Profiles** (highlights the intellectual profile of an important thinker related to the dossier submitted: 4pp)

•**Articles** (Between 10 and 15 articles: Length minimum 15 pp and maximum 20pp) The articles are classified according to the following criteria:

Research articles. They present in detail detailed research projects. The structure used is the IMRD model (Introduction, Method, Results, and Discussion).

1) **Articles of reflection**. They present the results of a finished research, from an analyti- cal, interpretative or critical perspective, on a specific topic, in which the author draws on original sources.

2) **Review articles**. They analyze, systematize and integrate the results of published or unpublished research on a field of knowledge, to account for the advances and the prevailing tendencies. They present a careful bibliographic review of at least fifty (50) references.

3) **Short articles**. They present the preliminary or partial results of an investigation.

4) **Review of the topic**. It presents a critical review of the literature on a particular topic.

•**Arguments** (2 brief discussion and/or essay articles: minimum 10-15pp).

•**Regional Touches** (between 2 and 3 essays addressing customs, literature, poetry, and culture in general).

•**Book reviews** (2 book reviews).

Bibliographic Reference System

Paper:

reference

Last name, N. (year). Title of the article: Subtitle. *Full title of the journal in italics: Subtitle in italics, volume in italics*(Iss), pages. https://doi.org/xxxxxx

Gómez Salas, A. (2021). Estudios transcomplejos en torno a la educación: didáctica, currículo y diagnóstico, *Entretextos, 15*(29), 68-78.

citation

(Gómez Salas, 2021, p. 71).

Book:

reference

Last name, N. (year). *Book title in italics: Subtitle in italics* (edition number if applicable). Editorial

Echeverría, B. (2005). *La modernidad de lo Barroco*. Ediciones ERA.

citation

(Echeverría, 2005, p. 39).

Chapter of the book:

reference

Surname, N. of the author of the chapter (year). Chapter Title: Subtitle. In N. Surname of the coordinator/editor of the book (Coord./ Ed./Eds.), *Title of the book in italics: Subtitle in italics* (nº ed., Vol., pp. 1st page-last page). Editorial.

Gudynas, E. (2013). Buen vivir y críticas al desarrollo: saliendo de la modernidad por la izquierda. In F. Hidalgo & A. Márquez-Fernández (Eds.), *Contrahegemonía y Buen Vivir* (pp. 107-125). Universidad Autónoma Metropolitana.

citation

(Gudynas, 2013, p. 110).

All contributions must be sent in electronic format (.doc or .docx), to the following e-mail: entretextos@uniguajira.edu.co

Entretextos
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159.

Lineamientos para los Árbitros

La revista Entretextos somete a un expreso arbitraje o proceso de evaluación todos los artículos recibidos, bajo la modalidad de “pares ciegos”, tal como está prescrito en las normas internacionales de acreditación científica del conocimiento. Para esto cuenta con un staff de expertos reconocidos en las áreas de investigación asociadas en sentido interdisciplinar, a los perfiles editoriales que se enmarcan en los estudios interculturales de América Latina y del Caribe.

Los árbitros o evaluadores invitados a cumplir con sus respectivas tareas de análisis, interpretación y crítica, deben desempeñar sus tareas ajustados a los principios éticos básicos que regulan prácticas de neutralidad ideológica de cualquier naturaleza, que impidan o sean obstáculo para una valoración objetiva que haga viable probar los criterios de verdad que se profieren como válidos para aceptar regiones de conocimientos en cuanto que orden coherente con alguna de las racionalidades epistémicas que forman parte del pensamiento de la complejidad

El árbitro o evaluador contará para el logro más eficiente de su evaluación con un cuestionario donde se señalan los aspectos más representativos del artículo a calificar, a fin de lograr tal propósito. En modo alguno los requisitos que se cumplen en la tarea evaluativa deberán ser percibidos como normas limitantes o coactivas que impongan un control respeto a la pertinente discrecionalidad del árbitro o evaluador, para considerar y/o proponer otros criterios u observaciones, que tiendan a garantizar el rigor teórico y/o metodológico de los resultados expuestos en el artículo.

Se recomienda a los árbitros o evaluadores, tener muy en cuenta los siguientes lineamientos que se recomiendan para cumplir con la lectura de “forma y contenido” a la que debe ser sometida el artículo y cualquier otro tipo de texto o comunicación de carácter científico o humanístico.

Lineamientos de contenido del texto

Marco teórico: Debe haber una presencia sustantiva y fundamentada de las categorías de los autores principales que sirven de referentes teóricos a fin de validar la construcción del objeto de la investigación en su correspondiente relación con antecedentes generados por investigaciones vinculantes. Es decisivo para el árbitro que se pueda detectar el contexto situacional de la investigación a fin de establecer el alcance de los resultados posibles a obtener, así como la originalidad que se deriva de la interpretación que se hace desde la teoría sobre la realidad de estudio.

Marco metodológico: Debe haber una clara exposición procedimental de la aplicación de los estadios del método que sirven de consistencia metodológica a las teorías que se suscriben en la investigación, en cuanto que válidas para contrastar sus resultados con la realidad estudiada. La conexión entre teoría y objeto es analógica en el sentido más intrínseco de la aplicación metodológica, pues es a través de éste que la teoría se valida, revalida o refuta. Por lo tanto, interesa conocer cómo el método hace posible la creación del conocimiento.

Marco epistemológico: Se requiere un desarrollo puntual de la racionalidad epistémica que sirve de punto de partida o contexto de la cultura científica de la que se nutre la teoría y la metodología, ya que el ejercicio práctico de la experiencia racional estructura y desestructura el campo lógico y fáctico del sistema de pensamiento inherente a la ciencia. Es de particular importancia destacar cómo y porqué los procesos de cambio y de transformación de la racionalidad son inteligibles según sus movimientos sincrónicos o diacrónicos, en relación con principios universales del paradigma de la época. El giro de la racionalidad epistémica debe dar cuenta de las disrupciones de los sistemas de pensamiento de las ciencias y sus objetos de estudio.

Marco disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar: Es necesario un planteamiento directo de los supuestos disciplinares que sirven de sostén a la postura científica que se desea avalar en la investigación y que se distingan las parcelas de estudios que se indagan tanto en su orden lógico interno como en su facticidad externa. En tal sentido, se debe evitar cualquier ambigüedad que opaque la distinción que porta una disciplina de otras; pero, también, es permisible plantear probables conexiones de transversalidad entre disciplinas que sin deslegitimar el *statu quo* de estas, derivan en novedades e innovaciones en los resultados de conocimiento por causa de la inter/transdisciplinariedad.

Repertorio bibliográfico: Es importante que se evidencie la selección y utilización del repertorio bibliográfico para el desarrollo del artículo, es consecuencia de la conceptualización y problematización del objeto de investigación; y, por consiguiente, se avala por la calidad teórica, metodológica y epistémica necesaria, pues es necesario garantizar un óptimo soporte de fuentes para el análisis e interpretación que requiere el curso de la investigación.

Entretextos
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159.

Guidelines for Peer Reviewers

The Entretextos journal submits to an express review or evaluation process all the articles received, under the modality of "blind pairs", as it is prescribed in the international norms of scientific accreditation of knowledge. For this purpose, it has a staff of recognized experts in the areas of research associated in an interdisciplinary sense to the editorial profiles that are framed in the intercultural studies of Latin America and the Caribbean.

The reviewers or evaluators invited to perform their respective tasks of analysis, interpretation and criticism, must carry out their tasks in accordance with the basic ethical principles that govern practices of ideological neutrality of any nature that prevent or obstruct an objective assessment that makes viable to prove the criteria of truth that are said to be valid in order to accept regions of knowledge as a coherent order with some of the epistemic rationalities that are part of the thought of complexity.

The reviewer or evaluator will be provided, for the most efficient achievement of his evaluation, with a questionnaire that indicates the most representative aspects of the article to be qualified, in order to achieve this purpose. In no way, the requirements that are fulfilled in the evaluative task should be perceived as limiting or coercive norms that impose a control with respect to the pertinent discretion of the reviewer or evaluator, to consider and/or to propose other criteria or observations, that tend to guarantee the theoretical and/or methodological rigor of the results presented in the article.

It is recommended to reviewers or evaluators to take into account the following guidelines recommended to comply with the reading of "form and content" to which the article should be submitted and any other type of scientific or humanistic text or communication.

Text Content Guidelines

Theoretical Framework: There must be a substantive and substantiated presence of the categories of the main authors that serve as theoretical references to validate the construction of the research object in its corresponding relationship with antecedents generated by binding research. It is decisive for the reviewer to detect the situational context of the investigation to establish the scope of the possible results to obtain, as well as the originality that derives from the interpretation that is made from the theory on the reality of study.

Methodological Framework: There must be a clear procedural exposition of the application of the stages of the method that serve as methodological consistency to the theories that are subscribed in the research, as valid to test their results with the reality studied. The connection between theory and object is analogous in the most intrinsic sense of methodological application, for it is through this that theory is validated, revalidated, or refuted. Therefore, it is interesting to know how the method makes possible the creation of knowledge.

Epistemological Framework: A precise development of epistemic rationality is required, serving as the starting point or context for the scientific culture that nourishes both theory and methodology. The practical exercise of rational experience structures and destructures the logical and factual field of thought inherent to science. It is particularly important to highlight how and why the processes of change and transformation in rationality are intelligible according to their synchronic or diachronic movements, in relation to universal principles of the paradigm of the era. The turn in epistemic rationality must account for disruptions in the thought systems of sciences and their objects of study.

Disciplinary, Interdisciplinary, and Transdisciplinary Framework: A direct presentation of the disciplinary assumptions supporting the scientific stance to be endorsed in the research is necessary. It should distinguish the areas of study investigated in both their internal logical order and external factuality. In this sense, any ambiguity overshadowing the distinction between disciplines should be avoided. However, it is also permissible to propose potential cross-disciplinary connections that, without undermining the status quo of these disciplines, lead to novelties and innovations in knowledge outcomes due to inter/transdisciplinarity.

Bibliographic Repertoire: It is crucial to demonstrate the selection and use of the bibliographic repertoire for the article's development. This selection is a consequence of the conceptualization and problematization of the research object and is therefore endorsed for the necessary theoretical, methodological, and epistemic quality. Ensuring an optimal foundation of sources for the analysis and interpretation required by the course of research is imperative.

Formato de Evaluación de Artículos

Estimado(a) árbitro, si usted considera que este artículo no responde a los perfiles editoriales identificados en la revista *Entretextos,* por favor, remita a la Secretaría su opinión sin dar curso a la evaluación.

Título del Artículo: ____________________

Fecha de recepción: ____________________

Fecha de arbitraje: ____________________

Fecha de Aprobación: ____________________

Se propone el artículo por:

a. Primera vez ________
b. Evaluado previamente ________

Característica del Artículo:

a. Investigación ________
b. Reflexión ________
c. Revisión ________
d. Corto ________

Escala de evaluación del Artículo con un puntaje creciente de 1 a 5 siendo éste el mayor. Se añaden de seguido sugerencias, comentarios y observaciones pertinentes por parte del árbitro.

1. El título del Artículos es representativo del contenido desarrollado?: ________

   Observaciones: ____________________

2. Es adecuado el Resumen: ________

   Observaciones: ____________________

3. Es adecuada la traducción al inglés (Abstract)? ________

   Observaciones: ____________________

4. Las palabras clave son pertinentes?: ________

   Observaciones: ____________________

5. El(os) autor(es) generan un aporte significativo en el área de estudio?: ________

   Observaciones: ____________________

1. Se presentan objetivos claros y precisos?: ___________
   Observaciones: ____
2. Las conclusiones responden a los objetivos planteados?: ___________
   Observaciones: ____
3. Se presenta un estado del arte en el área de estudio?: ___________
   Observaciones: ____
4. Presenta un dominio de las teorías y metodologías de investigación en correspondencia con la naturaleza de la investigación?: ___________
   Observaciones: ____
5. El artículo presenta algún tipo de sesgo etnológico, de género, político, que deslegitime su validez científica o humanística?: ___________
   Observaciones: ____
6. Son adecuadas, si es el caso, número y presentación de tablas, cuadros o figuras?: ____
   Observaciones: ___________________________________
7. El repertorio bibliográfico refleja la actualidad y vigencia de la investigación realizada?: ___________
   Observaciones: ____
8. La redacción cumple con el debido uso gramatical de la lengua de acuerdo con su sintaxis, puntuación, coherencia de ideas, análisis argumentativo, hilaridad de párrafos, etc?: ___________
   Observaciones: ____

Tabla de Evaluación:

a. El artículo se puede publicar tal como se ha recibido: ___________
b. El artículo se puede publicar pero atendiendo antes a las observaciones de forma y/o de fondo que solicita el árbitro: ___________
c. El artículo no es publicable: ___________

Comentarios al ítem señalado en la Tabla de Evaluación:

____
____
____
____
____





Ciudadela universitaria
Km. 5 vía a Maicao
Telf.: (0957) 283887 - 285302 - 285296
entretextosuniguajira@uniguajira.edu.co
Riohacha La Guajira
Colombia

